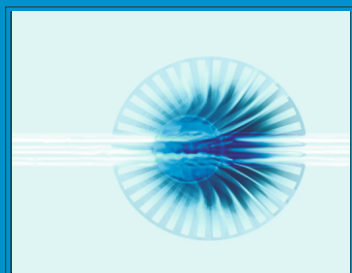


Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze



nr 11 rok 2017

ISSN 2391-5137

Językoznawstwo

Andrey Zaynuldinov Emotional evaluation in Russian as an object of study

Nizar El Imrani *Huruf al-dżar* w arabskim: między anglosaskim genetivem a siedmioma polskimi przypadkami

Renata Kecmaniuk Pozew jako gatunek tekstu urzędowego - założenia wstępne

Gintautas Kundrotas, Ischak Akai Некоторые особенности процесса заимствования в истории турецкого и русского языков

Alexandr Savchenko, Mikhail Khmelevskiy «Над кем смеётесь?», или о специфике создания комического в украинском языке (на примере романа О. Черногуза «Аристократ из Вапнярки»)

Elena Nevzorova-Kmech Фразеологизмы в словарях польского преступного жаргона, изданных до 30-х годов XX века

Anna Kulekhova Из этнической истории Прибайкалья

Magdalena Białek Aby lekcja języka obcego miała sens – rozważania teoretyczne oraz rozwiązania dydaktyczne dotyczące kreatywności i strategii w nauczaniu formalnym

Joanna Duda Język angielski podczas zajęć z języka francuskiego – pomoc czy przeszkoda?

Oliwia Kowalczyk Nauczanie leksyki języka specjalistycznego medycznego przy użyciu aplikacji Quizlet, jako przykład wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu na poziomie uniwersyteckim

Oliwia Kowalczyk Efektywność przyswajania materiału leksykalnego specjalistycznego w języku angielskim jako obcym. Wyniki eksperymentu badawczego porównującego efektywność pracy metodą tradycyjną i w formule blended-learning

Marlena Kowalczyk-Jaworska Rola rodzica w nauczaniu języków obcych na poziomie przedszkolnym

Leonid Moskovkin, Krzysztof Kusal Опыт стандартизированного описания лингводидактических источников (на материале учебников русского языка для поляков XVIII века)

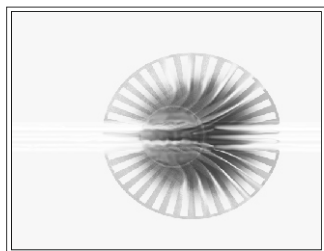
Mateusz Szurek W jaki sposób można kształtować sprawność językową dziecka bilingwalnego?



Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze

nr 11 rok 2017

ISSN 2391-5137



Językoznawstwo



Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Redakcja czasopisma

dr hab. Krzysztof Kusal (redaktor naczelny)
dr Anna Fadecka (z-ca redaktora naczelnego)
dr Ewa Gdak (sekretarz redakcji)
dr Marta Wybraniec (z-ca sekretarza redakcji)

Rada programowa

prof. dr hab. Danuta Bieńkowska (AHE w Łodzi)
Prof. dr hab. Lubomir Beley (Użhorodzki Uniwersytet Narodowy)
prof. dr hab. Diana Blagoeva (Диана Благоева) (Instytut Języka Bułgarskiego, Bułgarska Akademia Nauk)
prof. dr hab. Grażyna Habrajska (Uniwersytet Łódzki)
Prof. dr hab. Gintautas Kundrotas (Litewski Uniwersytet Edukologiczny)
prof. dr hab. Siya Kolkovska (Сия Колковска) (Instytut Języka Bułgarskiego, Bułgarska Akademia Nauk)
prof. dr hab. Elżbieta Laskowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)
prof. dr hab. Ewa Malinowska (Uniwersytet Opolski)
Prof. dr hab. Valerij Mokiенko (Petersburski Uniwersytet Państwowy)
prof. dr hab. Henryka Sędziak (Uniwersytet w Białymstoku)
Prof. nadzw. dr hab. Andrzej Sitarski (UAM w Poznaniu)
Ph Dr. Slávka Tomaščíková (Uniwersytet Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach)
Prof. dr hab. Harry Walter (Ernst-Arndt-Moritz Universität Greifswald)
Prof. dr hab. Andrey Zaynuldinov (University of Barcelona)
dr hab. prof. nadzw. Julia Mazurkiewicz-Sułkowska (Uniwersytet Łódzki)
dr hab. prof. nadzw. Joanna Satoła-Staškowiak (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi)
dr Anna Kisiel (KU Leuven)

Redaktorzy naukowemu numeru

dr hab. Krzysztof Kusal, dr Anna Fadecka

Redaktorzy tematyczni

dr hab. Krzysztof Kusal, dr Anna Fadecka, dr Olga Majchrzak

Redaktorzy językowi

PhD Michael Fleming (j. angielski), dr Ewa Gdak (j. polski),
dr Irina Kabyszewa (j. rosyjski), dr hab. Krzysztof Kusal (j. rosyjski), dr Marta Wybraniec (j. polski)

Recenzenci

Prof. nadzw. dr hab. Oleh Beley (Uniwersytet Wrocławski)
Prof. nadzw. dr hab. Michał Samowski (Uniwersytet Wrocławski)

Redakcja „Językoznawstwa” Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Katedra Komunikacji Językowej
90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, pok. K-315
tel. 42 29 95 676; e-mail: jezykoznawstwo@ahe.lodz.pl
www.jezykoznawstwo.ahe.lodz.pl

© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2017

ISSN 2391-5137

Wersja elektroniczna na podstawie wersji papierowej (referencyjnej)

Skład DTP Monika Poradecka

Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, tel. 42 63 15 908;
e-mail: wydawnictwo@ahe.lodz.pl
www.wydawnictwo.ahe.lodz.pl

Spis treści

Wprowadzenie	7
SEMANTYKA – PRAGMATYKA	
Andrey Zaynuldinov Emotional evaluation in the Russian language as an object of study	13
Nizar El Imrani Huruf al-džar w arabskim: między anglosaskim genetivem a siedmioma polskimi przypadkami	27
Renata Kecmaniuk Pozew jako gatunek tekstu urzędowego – założenia wstępne	37
Gintautas Kundrotas, Ischak Akai Некоторые особенности процесса заимствования в истории турецкого и русского языков	47
Alexandr Savchenko, Mikhail Khmelevskiy «Над кем смеётся?», или о специфике создания комического в украинском языке (на примере романа О. Черногуза «Аристократ из Вапнярки»)	57
FRAZEOLOGIA – FRAZEOGRAFIA	
Elena Nevzorova-Kmech Фразеологизмы в словарях польского преступного жаргона, изданных до 30-х годов XX века	73

PALEOLINGWISTYKA – ETNICZNOŚĆ

Anna Kulekhova

Из этнической истории Прибайкалья 89

GLOTTODYDAKTYKA

Magdalena Białek

Aby lekcja języka obcego miała sens – rozważania teoretyczne oraz rozwiązania dydaktyczne dotyczące kreatywności i strategii w nauczaniu formalnym 99

Joanna Duda

Język angielski podczas zajęć z języka francuskiego – pomoc czy przeszkoda? 113

Oliwia Kowalczyk

Nauczanie leksyki języka specjalistycznego medycznego przy użyciu aplikacji Quizlet jako przykład wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu na poziomie uniwersyteckim 123

Oliwia Kowalczyk

Efektywność przyswajania materiału leksykalnego specjalistycznego w języku angielskim jako obcym. Wyniki eksperymentu badawczego porównującego efektywność pracy metodą tradycyjną i w formule blended learning 137

Marlena Kowalczyk-Jaworska

Rola rodzica w nauczaniu języków obcych na poziomie przedszkolnym 145

Leonid Moskovkin, Krzysztof Kusal

Опыт стандартизированного описания лингводидактических источников (на материале учебников русского языка для поляков XVIII века) 155

Mateusz Szurek

W jaki sposób kształtować sprawność językową dziecka bilingwalnego? 171

Informacje dla autorów 183

Table of Contents

Introduction	7
SEMANTICS – PRAGMATICS	
Andrey Zaynuldinov Emotional evaluation in the Russian language as an object of study	13
Nizar El Imrani <i>Huruf al-džar</i> in arabic: between the Saxon genitive and seven Polish cases	27
Renata Kecmaniuk Claim as a genre of official text – preliminary assumptions	37
Gintautas Kundrotas, Ischak Akai On the peculiarities of language borrowings in the history of Turkish and Russian languages	47
Alexandr Savchenko, Mikhail Khmelevskiy "What are you laughing at?" – about the specifics of creation of comic effect in Ukranian (on an example of the novel by O. Chernoguz "Aristocrat from Vapniarka")	57
PHRASEOLOGY – PHRASEOGRAPHY	
Elena Nevzorova-Kmech Phraseologisms in the dictionaries of the Polish criminal jargon issued to the 1930s	73

PALEOLINGUISTICS – ETHNICITY

Anna Kulekhova On the ethnic history of the Pribaykalye.....	89
--	----

GLOTTODIDACTICS

Magdalena Białek To make sense of the foreign language lesson – theoretical considerations and educational solutions regarding creativity and strategy in formal teaching.....	99
Joanna Duda The use of English during French classes – scaffolding or obstacle?.....	113
Oliwia Kowalczyk Teaching specialist medical language lexis with the Quizlet application, as an example of using modern technologies in teaching at the university level.....	123
Oliwia Kowalczyk The effectiveness of acquiring specialist lexical material in English as a foreign language. The results of a research experiment comparing the efficiency of the traditional method and the blended learning formula.....	137
Marlena Kowalczyk-Jaworska The role of parents in foreign language learning at pre-primary level.....	145
Leonid Moskovkin, Krzysztof Kusal Experience of standardized description of linguodidactic sources (on material of Russian language textbooks for the Poles of the XVIII century) ...	155
Mateusz Szurek Ways to shape the linguistic efficiency of the bilingual child.....	171
The information for authors	183

Wprowadzenie

Czasopismo „Językoznawstwo” publikuje na swych łamach materiały poświęcone aktualnym problemom współczesnej lingwistyki obejmujące zagadnienia systemu gramatycznego i leksykalnego, semantyki i pragmatyki językowej, leksykologii i leksykografii, gramatyki kontrastywnej, socjolingwistyki, kontaktów językowych, polityki językowej oraz procesów nauczania i uczenia się języków obcych. Oddany do rąk Czytelników jedenasty numer „Językoznawstwa” z uwagi na swą zawartość został podzielony na cztery grupy tematyczne.

Dział *Semantyka – pragmatyka* otwiera artykuł *Emotional evaluation in the Russian language as an object of study* poświęcony opisowi fenomenów kategorii oceny, ekspresywności i emotywności w języku rosyjskim. Autor proponuje kryteria wyodrębnienia konkretnego rodzaju oddziaływania i poddaje go szczegółowej analizie na materiale słownictwa rosyjskiego.

Wyniki zaprezentowanego w artykule słownika wartościującego mogą być wykorzystane zarówno do opisu leksykograficznego, jak i w przekładzie automatycznym, a także w procesie nauczania języka rosyjskiego jako obcego.

Obiektem badań autora tekstu *Huruf al-dżar w arabskim: między anglosaskim genetivem a siedmioma polskimi przypadkami* jest dwumian: partykuła *harf* + rzeczownik w języku arabskim. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy określenie *al-dżar* jako genetiv jest adekwatne w kontekście gramatyki kontrastywnej polsko-arabskiej oraz nauczania języka arabskiego jako obcego w środowisku polskim.

W artykule *Pozew jako gatunek tekstu urzędowego – założenia wstępne* została podjęta próba wyodrębnienia cech gatunkowych pozwu, który jako tekst urzędowy posiada określoną formę i strukturę, wykazując zarazem duże zróżnicowanie stylistyczne.

W tekście *Некоторые особенности процесса заимствования в истории турецкого и русского языков* poruszono kwestię pochodzenia i rozwoju leksyki języka rosyjskiego

i tureckiego z uwzględnieniem aspektu socjolingwistycznego. Uwaga autorów skupia się głównie wokół losu zapożyczeń o charakterze książkowo-piśmienniczym przenikających do języka rosyjskiego i tureckiego z języków o dawnej tradycji literackiej.

W ostatnim artykule niniejszego działu zatytułowanym «*Над кем смеётся?»*», или о специфике создания комического в украинском языке (na przykładzie romana O. Чернугоза «*Аристократ из Ваньярки*») autorzy dokonali analizy narodowych obrazów związanych z tworzeniem komicznego efektu typowego dla ukraińskiej kultury śmiechu, zakorzenionej w specyfice sztuki ludowej. Podkreślona została narodowa tożsamość ukraińskiego humoru na tle języka rosyjskiego.

Dział *Frazeologia – frazeografia* zawiera artykuł *Фразеологизмы в словарях польского преступного жаргона, изданных до 30-х годов XX века* będący przeglądem słowników polskiej gwary przestępczej opublikowanych do lat trzydziestych XX wieku. Autorka przeprowadza analizę porównawczą korpusów czterech słowników pod kątem ich zawartości; zwraca szczególną uwagę na jednostki frazeologiczne odzwierciedlające gwarę przestępczą z lat czterdziestych XIX wieku.

W dziale *Paleolingwistyka – etniczność* autorka artykułu *Из этнической истории Прибайкалья* omawia niektóre zagadnienia związane z historią etniczną Przybajkala wchodzącego w skład ówczesnego Państwa Rosyjskiego oraz przedstawia politykę językową tamtego okresu. W sposób przekonujący udowadnia, że zachowanie i rozwój rosyjsko-buriackiej dwujęzyczności mogą i powinny stać się ważnym elementem tożsamości regionalnej Syberii Wschodniej również w czasach dzisiejszych.

W najobszerniejszym dziale *Glottodydaktyka* zamieszczono między innymi prace dotyczące nauczania leksyki języka specjalistycznego, roli rodziców w nauczaniu języków obcych, a także kształtowania sprawności językowej dziecka dwujęzycznego.

W artykule *Абы лекция языка обcego miała sens – разважания теоретичне oraz розважания дыдактычне dotyczące креатывносьци и стратегий в наuczaniu formalnym* autorka omawia problem tzw. sensownego działania – jednego z fundamentalnych założeń dydaktyki obcojęzycznej. Wskazuje przy tym na istotną rolę dwóch rodzajów treningu: treningu twórczego myślenia oraz treningu strategicznego zintegrowanych z celami i treściami regularnych zajęć.

W tekście *Язык англиски podczas zajęć з языка францускиго – помоч czy прешкочда?* na podstawie pozyskanych danych empirycznych autorka próbuje określić rolę języka angielskiego w procesie akwizycji języka francuskiego.

Artykuł *Наuczanie лексыкы языка спецыялыстычнэго медычнэго пры ўжыву аплікацыі Quizlet jako прыклад выкорыстання новочэсных тэчнэлогій в наuczaniu на позыоміе універсытэцкім* poświęcony jest korzyściom wynikającym z zastosowania jednej z ogólnodostępnych aplikacji do nauczania leksyki specjalistycznej na poziomie akademickim. Zdaniem autorki metoda tzw. treningu językowego doskonale wpisuje się w nurt nowoczesnej dydaktyki uniwersyteckiej, pozwala bowiem na optymalne wykorzystanie czasu nauki zarówno w audytorium, jak i poza nim.

Celem artykułu *Эфектыўнось прызываюня матэрыялу лексыкальнаго спецыялыстычнэго в языке англискім jako обчым. Вынікі експерыменту бадавчэго порównуячэго эфектыўнось працы метадą традыцыйną і в формуле blended learning* jest prezentacja wyników

eksperymentu pilotażowego badającego efektywność przyswajania specjalistycznego materiału leksykalnego w języku angielskim jako obcym w nauczaniu profesjolektów za pomocą metod wymienionych w tytule pracy.

W związku ze stopniowym obniżaniem się wieku obowiązkowej nauki języka obcego zarówno w Polsce, jak i w całej Unii Europejskiej niezwykle istotne staje się badanie różnych aspektów nauczania języka obcego dzieci w wieku 3–5 lat oraz roli rodziców w tym procesie. Problematyce tej poświęcony jest artykuł *Rola rodzica w nauczaniu języków obcych na poziomie przedszkolnym*. W tekście przedstawiono wyniki ankiet przeprowadzonych wśród rodziców dzieci we wskazanym przedziale wiekowym.

Artykuł *Опыт стандартизированного описания лингводидактических источников (на материале учебников русского языка для поляков XVIII века)* zawiera propozycję jednej z form opisu źródeł glottodydaktycznych uwzględniającej z jednej strony wyniki dotychczasowych sposobów przygotowania formularza do standaryzowanego opisu prac lingwistycznych, z drugiej zaś – potrzeby badaczy z dziedziny współczesnej glottodydaktyki. Podane są przykłady sporządzenia w tej postaci informacji o wydanych w XVIII wieku podręcznikach języka rosyjskiego dla Polaków.

Więczy dział i całość numeru artykuł *W jaki sposób można kształtować sprawność językową dziecka bilingwalnego?* Autor przedstawia trudności, jakich doświadcza dziecko dwujęzyczne podczas jednoczesnego przyswajania dwóch języków, oraz wskazuje nauczycielom szereg sposobów na przezwycięzenie tego rodzaju trudności i podniesienie sprawności językowej dziecka bilingwalnego. Analiza błędów językowych oraz wnioski dotyczące poziomu językowego w odniesieniu do polszczyzny w zakresie umiejętności budowania zdań poprawnych pod względem leksykalnym i gramatycznym pozwoliły autorowi przedstawić konkretne działania, jakie powinien podjąć lektor w celu podniesienia poziomu językowego ucznia w języku drugim.

Życzymy Czytelnikom interesującej i inspirującej lektury.

Redaktor naczelny „Językoznawstwa”
Krzysztof Kusal

SEMANTYKA - PRAGMATYKA

Andrey Zaynuldinov
University of Barcelona, Spain

Emotional evaluation in the Russian language as an object of study

The article is created as part of the project SOMEMBED-SLANG: COMPRENSION DEL LENGUAJE EN LOS MEDIOS DE COMUNICACION SOCIAL of the Spanish Ministry of Economy and Development.

Introduction

Various factors in semantics that refer to meaning are defined as belonging to one of three broad groups depending on whether the relationship being studied is that between language, objects, states; or between language and mental states; or, finally, between language and extra-linguistic facts. The most relevant opposition lies in the first two groups of factors that are defined in the analysis of meaning; on the one hand the so-called “objectives” or “nominative” and, on the other, “subjective” ones, also called “pragmatic.” In these groups, the following meanings are often distinguished¹:

- a) Objectives: referential, descriptive, denotative, extensional, and factual meanings;
- b) Subjective: attitudinal, affective, connotative, emotional, and expressive.

From this preliminary distinction, for the subject at hand, it is enough to distinguish between the components of a), which we will label generically as “nominative”, and the components of b), which we will call “pragmatic.” The nominative components oppose each other in the descriptive – denotative – rational aspects; and the pragmatic components oppose each other in the expressive – connotative – emotional aspects. In addition, the nominative components combine or, better, act complementarily with the pragmatic

¹ D. Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Hoboken 1997, p. 237.

(in different proportions): descriptive + expressive, denotative + connotative, rational + emotional².

The lexical meaning, therefore, is presented as “the realization of the concept, the emotion or the relationship by the means of the linguistic system”³. The objective or nominative aspect of meaning has been studied deeply in numerous works. The pragmatic or subjective aspect, however, presents some gaps that require a deeper analysis. For example, there is no generally accepted definition for the components: “emotional,” “expressive,” “connotative,” or “affective.” In the same way there are diverse positions regarding the role of the register in the analysis of the components of the lexical meaning. According to Киселёва, Телия, Арнольд, the structure of lexical meaning only includes elements that are strictly semantic, so that the elements of the register belong to a peripheral level. Other researchers, however, consider that the registry confers value nuances within the lexical meaning itself.

There is a basic opposition in the analysis of the structure of meaning between the lexicon whose fundamental function is nominative, which does not suffer restrictions of occurrence, and the value lexicon, which does suffer from restrictions of occurrence. For example, the exclusive use in vocative of words that express affection or sympathy: *голубчик golubčik* – ‘fig. (here and further fig. – figurative meaning): dear, expression of affection; dove in a transformed form’; *светик svetik* – ‘fig.: dear, expression of affection; dim light’, *солнышко solnyško* – ‘fig.: affectionate name for a loved one or a friendly vocative to someone (usually with the pronoun *ты*) popular-poetic and colloquial; alone (БАС)’; *дружище družišče* – ‘fig.: friend in the vocative; expressive form *friend*’ (СО); *старинушка starinuška* – ‘fig.: uncle; old’.

The problem of the valuation that a speaker makes in speech acts, and more specifically of the use of the lexicon in the valuation, has been studied during the last decades by many researchers, such as Киселёва, Аругюнова, Арнольд, Вольф, Телия, Трипольская, Vendler, Fillmore, Wierzbicka, among others.

The present article aims to develop an approach that allows an analysis of the lexicon with emotional evaluation. In this part of the study of meaning, the theoretical problems cited above are not solved and the regularities of use are not established. Moreover, there is no corpus of lexicon in which emotional value is recorded. Negative evaluation has been more studied than positive (although the results obtained are not very satisfactory), but the large number of possible oppositions that it presents and the complexity makes it less efficient to develop a theory about valuation.

This lexical subsystem is studied superficially in dictionaries of contemporary Russian language, since no basic work has been done to develop a system of labels that convey emotional value. The labelling system used in Russian dictionaries is inconsistent and there are important shortcomings in this line of research, including the lack of an anno-

² Л.А. Киселёва, *Вопросы теории речевого воздействия*, Ленинград 1978; В.Н. Телия, *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*, Москва 1986; Т.А. Трипольская., *Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты*, Новосибирск 1999.

³ И.В. Арнольд, *Стилистика современного английского языка*, Ленинград 1981, p. 104.

tated corpus of the words or meanings of the words expressing emotional assessment. Neither the links or oppositions between the types of units with emotional value nor the regularities of their organization, are properly defined.

Objectives and methodology

The objectives of the research presented here are to study the Russian lexicon with positive emotional value, to define the principles of its organization and to establish regularities in oral discourse and literature. Therefore, to achieve these objectives, the following work was done:

- 1) define the system (the corpus) of the lexicon with emotional evaluation from the definitions and labels presented by different dictionaries;
- 2) define the category of positive emotional assessment, the definition criteria of the vocabulary that expresses this type of assessment;
- 3) from the proposed classification characteristics (also on the basis of previous work) to establish the types of valuation and the mechanisms by which these units are formed;
- 4) create a classification of this subsystem based on the semantic and thematic characteristics of the lexicon, using the lexical-semantic reference principles proposed above⁴ and the thematic reference principles proposed in this article;

In our work the system is described from the selection and systematization of the data (in this case lexical units) that contain the emotional evaluation. The systemic relations are established from the analysis of complex processes within the framework of lexical-semantic and thematic groups. In other words, functional interpretation, the establishment of oppositional relations and the analysis of components are used in the work. It is, therefore, a work of description of the Russian language, which aims, as mentioned above, to define a certain system in the structure of the meaning of the lexical units of Russian. Because it is sometimes necessary to refine a lot in the characterization of a meaning, especially when defining nuances or expressive or valuation contents, it is often difficult to convey the different nuances and / or degrees of intensity of certain Russian oppositions through translation. For example interpretations of word as *милый milyj* – ‘dear, form of affection’, *роденький rodnen'kij* – ‘fig.: dear; native, home dim.’, *дуся dusia* – ‘dear, kind. Loving vocation to woman, sometimes to man (БАС); *свет svet* – ‘fig.: It is used as an affectionate vocative. Archaic; light’ do not reflect the increase of intense affection.

The author's hypothesis is that the emotional evaluation can be defined from its objective and computable components. In this way lexical units with evaluation can be identified and labelled for their implementation in the linguistic corpus. The corpus consists of the Russian lexicon in different registers that express positive and negative emotional evaluation. Dictionaries СО, СУ, БАС, МАС, as well as texts of modern and classical Russian literature were used as examples of sources in this work. The selection was made on the basis of СО (45,000 entries), from which a corpus of 7500 lexemes and VLS (lexical-

⁴ Л.А. Киселёва, *Вопросы...*, ibidem; В.Н. Телия, *Коннотативный...*, ibidem.

-semantic variants) were constituted. More than 10000 usage examples were analysed with the selected entries and the explicit reference to the evaluation in the definition or annotations was reviewed and, in cases where no explicit reference was made, linguistic criteria were followed for inclusion in the corpus. We used the labelling system that was developed in Zainouldinov⁵, Зайнулдинов⁶ so that this system was tested in the present analysis.

Emotional Evaluation as a component of the lexical meaning

From the point of view of logic, Emotional Valuation is an internal assessment. It distinguishes between internal evaluations (intuitive, primary, objective and properly valuing) and external (useful, teleological, instrumental) evaluations. Internal valuations express subjective relations, but do not exclude objective elements, since in the emotional evaluation there are certain patterns, ideals or models, which Fillmore⁷ calls stereotypes and Телия⁸, “quasistereotypes.” According to this, the specific character of Emotional Valuation consists in the fact that it can accompany other types of valuations, for example, according to Вольф⁹, sensorial, ethical, aesthetic, moral appraisals; according to Киселёва¹⁰, it can accompany axiological assessments (political, religious, ethical, aesthetic; and, according to Арутюнова¹¹, hedonistic, normative and psychological assessments. Not all types of valuation that distinguishes logical-philosophical analysis have correspondence in linguistic units in the plane of expression. This assumption is crucial for the development of our analysis, since the components that are only relevant in the nominative plane are no longer relevant in the study that concerns us.

Emotional evaluation and word meaning

Before analyzing the relationship between lexical meaning and Emotional Assessment, it is worth clarifying fundamental points such as the relationship between lexical meaning and concept. The lexical meaning, according to the theoretical position proposed here, is presented as the verbal realization of the concept, the emotion or the relationship. The concept is recognized as a phenomenon not identical to the lexical meaning, which, in turn, includes expressive, emotional, and so on, connotations. In addition, the properly semantic nuances are not confused with those of registration. Regarding the register, it

⁵ A. Zainouldinov, *Tipología de los diccionarios de la lengua rusa y un sistema de anotación lexicográfica de la expresividad en ellos*, Barcelona 2004.

⁶ А.А. Зайнулдинов, *Эмоциональная оценочность русской лексики и фразеологии (опыт прагматингвистического словаря)*, “Russian Language Journal” 2007, Vol. 57.

⁷ Ch.J. Fillmore, *Основные проблемы лексической семантики*, “Новое в зарубежной лингвистике” 1983, 12, p. 109.

⁸ В.Н. Телия, *Коннотативный...*, ibidem, p. 44.

⁹ Е.М. Вольф, *Функциональная семантика оценки*, Москва 1985, p.43.

¹⁰ Л.А. Киселёва, *Вопросы...*, ibidem, p. 18.

¹¹ Н.Д. Арутюнова, *Об объекте общей оценки*, “Вопросы языкознания” 1985, 3, p. 15.

should be pointed out that the present proposal of analysis adopts the position of Киселёва by which the proper elements of the register remain in the periphery of the meaning outside the lexical meaning that includes properly semantic elements. A strong argument for this position is the possibility of giving negative or positive values independently of the register. For example the following words have all negative value: *кляча kl'ača* (vulgar) 'wretched nag', *донос donos* (colloquial) 'delation', *гордыня gordyn'a* (cult) 'pride'. Therefore, the meaning of the word includes its own expressive elements that characterize in a stable and univocal way the phenomenon itself or object denoted and at the same time does not include elements of record that characterize the discourse: archaisms, dialecticisms, professionalisms¹². If Emotional Evaluation is not admitted to have component status of the lexical meaning, then the expressive meaning and the traces of registration are confounded and the thesis that the record lacks designation object is ignored. Likewise, the expressive component (including the emotional-evaluative component as a subtype) together with the descriptive component make up both the real objects and the subjective forms of emotional and voluntary human reactions. For this reason the expressive component must be included in the structure of the lexical meaning. According to this position it is thought that expressive words present a double denotativity: first denoted, as in the non-expressive word, is a fragment of objective reality, and second denoted is the human psyche: emotional experiences, mental states, voluntary intentions as a relatively independent parts. The semantics of emotional evaluation do not reflect the traits of the denoted, but a determined attitude towards it, a fact that has allowed us to define the valuation as an important component of the lexical meaning.

At the same time, Emotional Evaluation, regardless of its concrete properties, constitutes the denotative part of the structure of meaning (words like *милый milyj* – 'affection form', *дорогой dorogoj* – 'fig.: dear', *проклятый prokl'atyj* – 'damn', *накосьт pakost'* 'filth'), since its descriptive content represents a more general concept of something (someone) attractive or disgusting. The works of Киселёва¹³ present a more complete global vision of the typology of lexical-pragmatic meanings. According to its communicative function, it distinguishes the following meanings: a) nominative, b) deictic, c) nominative-evaluative, d) determinative, e) emotional. Within the framework of nominative-value meaning there is a combination of conceptual-descriptive and emotional-value content. The proportion in the combination of components depends on the concrete character of the words. Thus, the emotional-evaluative part can be so small that the word can be considered as belonging to a category of logical language. But it is also true that the emotional part can dominate in such a way that the idea seems to be reduced to zero¹⁴. For example, the case of the scientific terminology, on the one hand, and on the other, the interjections. This idea

¹² Д.Н. Шмелёв, *Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка)*, Москва 1973, p. 252.

¹³ Л.А. Киселёва, *Вопросы...*, *ibidem*.

¹⁴ Ch. Bally, *Французская стилистика*, Москва 1961, p. 23.

that emotional assessment forms part of the denotative and connotative component in the structure of lexical meaning was developed in the works of Телия¹⁵, Трипольская¹⁶.

Instead of the notions of denoted and connoted, for expressive lexicon the terms “primary nominative semantics” (which refers to the meaning of the expressive word) and “nominative secondary semantics” (which refers to the differential part of the lexical meaning) are often used. In addition, denoting secondary co-meaning is a determining aspect of primary meaning (the characteristic of the object) and the expressive part of meaning is “a sense of the existence of the word in the language.” Precisely the domain of one of the types of co-meaning determines the difference between neutral and expressive synonyms: *кричать kričat* – ‘shout, cry, yell’, *ругаться rugat’s’a* – ‘swear, curse, abuse’, *орать orat* – ‘yell, bawl, roar’, *лаяться lajat’s’a* – ‘fig.: bark, rail’. Телия gives preferential attention to the macro-component of the lexical meaning that expresses the subject’s emotional attitude towards the denoted, including in this attitude the emotional-value modalities, constitutes the register mark in its broadest sense and the expressive tone¹⁷. The distinction between the modality *de re* (which defines the designated object) and the modal character (which qualifies the object designated by its trait that does not form part of the denotation) allows the modality of value itself (emotional-evaluative, connotative) to be defined. Thanks to this fact the cases like *рассеянный rassejannyj* – ‘distracted’, in which only a trait is referred to, are differentiated from cases like *медведь medved’* – ‘fig.: clumsy; bear’, in which reference is made to more than one evaluative feature: *медведь medved’* does not mean only ‘clumsy’, but also ‘clumsy due to bulkiness’¹⁸. Emotional-evaluative words are, as a rule, distinguished from their neutral synonyms not only by Emotional Evaluation, but also by the descriptive content (*критикан kritikan* – ‘person who criticizes in a reparative, unjust way’).

Expressiveness, Emotivity and Evaluation (Emotional Evaluation)

The definition and punctuation of positions related to pragmatic semantics are possible thanks to the separation of the following components: Expressiveness, Emotivity and Evaluation (Emotional Evaluation). Expressiveness and Emotivity were highlighted for the first time in the work of Киселёва¹⁹. According to this, the component “Emotional Valuation” is a partial variety of the “Emotivity” component with some restrictions. According to Киселёва, words denoting moral values are Valuation-Emotional, but not Expressive. For example, *добрый dobryj* ‘good’, *смелый smelyj* ‘brave’ etc. they are value-emotional but they are not expressive. From the perspective of the present proposal, if they are not expressive, they are not emotional-evaluated.

¹⁵ В.Н. Телия, *Коннотативный...*, ibidem.

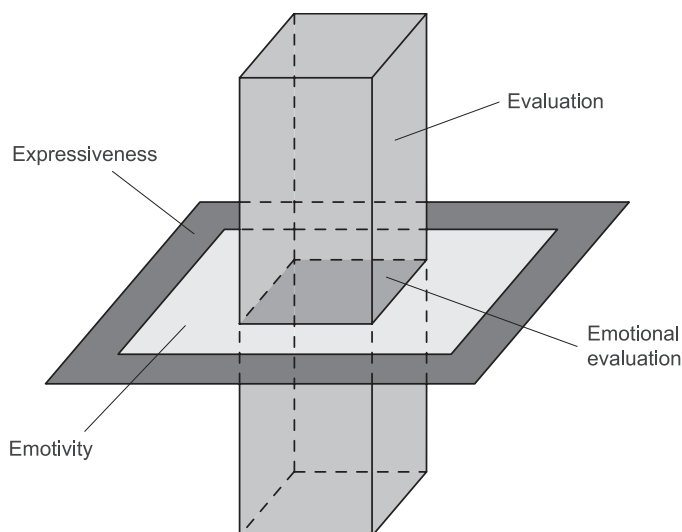
¹⁶ Т.А. Трипольская, *Эмотивно-оценочный...*, ibidem.

¹⁷ В.Н. Телия, *Коннотативный...*, ibidem, p. 17.

¹⁸ Ibidem, pp. 25–26.

¹⁹ Л.А. Киселёва, *Вопросы...*, ibidem.

The relationship between the different components is outlined as follows: [Expressiveness [Emotivity [Emotional Evaluation]]]²⁰.



The expressive component is connected to the semes of a qualifying-quantitative character, with the semblance of intensity, with the figurative meaning, with figurative representations, and this is reflected in the classifications: the semblance of expressivity (intensity of trait or quality, figurative meaning, novelty)²¹, hyperbolic denomination, “freshness” of the word, motivation, figurativeness, intensity or extensiveness, the high or low degree of a certain trait, action, or state. Other researchers consider that expressiveness is a characteristic of the utterance or of the text in general, but they introduce the category of affectivity, which includes the degree of intensity²². The intensification of expressiveness or figurativeness, the increase in the force of influence of the said is manifested in the comparison of the synonymous pairs: *хороший khoroshij* ‘good’ <*прекрасный prekrasnyj* ‘excellent’ <*потрясающий potraisajuščij* ‘stupendous’.

In terms of expressivity in the lexical level, prefixes and suffixes may be indicators of the so-called Subjective Evaluation, which can be used to refer to the subjunctive, for example the diminutive-affectionate suffixes: *кисочка kisočka* – ‘cat’, *малышка малышка* – ‘little child’, *детушки detiški* – ‘children’, loving suffixes: *денечек den’oček* – ‘day’, *солнышко solnyško* – ‘sun’, diminutive suffixes: *барашек barašek* – ‘lamb’, *козлятки kozl’atki* – ‘goats’, the prefixes with meaning of amplification раз-, пре-: *развеселый razvesiolij* – ‘very cheerful’, *преинтересный preinteresnyj* – ‘very interesting’. Other indicators can be the semantic and derivative motivation of the Principio del formula-riowords, which may be more or less transparent, as *нежиться nežit’s’a* – ‘bask in’,

²⁰ A. Zainouldinov, *Tipologija...*, ibidem.

²¹ Л.А. Киселёва, *Вопросы...*, ibidem, p. 55.

²² В.Н. Телия, *Коннотативный...*, ibidem; Е.М. Вольф, *Функциональная...*, ibidem.

рифмоплёт rifmopl'ot – ‘rhymer, poetaster’, *звездануть zvezdanut'* – ‘crash’ (in the latter case the speaker knows that the word is motivated from * звезд-zvezd ‘star’ but does not relate it to the meaning of ‘crashing’ in the sense of ‘shattering’). The motivation can also occur from a process of metaphorization, for example *осёл os'ol* – ‘fig.: very stupid and stubborn person; ass’, *зубр zubr* – ‘fig.: person with much experience; bison’, *малина malina* – ‘fig.: something very good; raspberry’).

In some works that study Emotivity in the lexical meaning, the terms that denominate emotions are considered as a lexicon that expresses emotion not in its occasional use but in its fixed meaning. This position is difficult to maintain in the case of distinguishing between Nominative Function and Expressive Function. For example, *милый milyj* – ‘dear, affectionate form’, *дружба družba* – ‘friendship’, express emotional relationship and emotions, do not transmit any emotional or expressive element. These words are not distinguished from others that are unanimously included in the own-rational lexicon groups such as *сто stol* – ‘table’, *белый belyj* – ‘white’, *любовь ljubov* – ‘love’, *ненависть nenavist'* – ‘hate’.

Lexical-semantic description of units with emotional evaluation

The figurative meaning

The differentiation of the components “expressiveness, emotion and valuation” allows the terminology to be defined, but at the lexical level a new element appears without which it is not possible to define the Concept of Emotional Value: the figurative meaning. As with categories and components of meaning, the figurative meaning can be considered and treated in different ways. The figurative meaning Principio del formulariotransfers the figurative representations that define the internal form of the word as an associative-metaphorical motive and that give rise to an image based on a linguistic motivation. In other words, when using a word in a figurative sense evokes the primary nominative meaning, it is said that there is figurative meaning. For example, in the word *свинья svin'ja* there is a primary nominative meaning, therefore without valuation, ‘pig’ (mammal domestic pachyderm...), and a figurative meaning “dirty person”, “bad person.” Regardless of the figurative meaning to be taken, the word presents a figurative component that refers to “as if it were a pig”, with the associations “dirt”, “little delicacy”, “misconduct”.

You can also give figurative words without figurative meaning like *время идет vrem'a id'ot* – ‘time walks (time goes by)’ in which the verb ‘walk’ is used figuratively but does not evoke the action of going walking. It can also be the case that there is no figurative meaning but connotation. For example, in gross *бурда burda* – ‘slipslop’ there is no figurative meaning, but the primary nominative meaning has associated with negative connotation.

The essence of metaphorical figurativity is the identification of two objects from the features common to both. These common features are indirectly called through the figurative meaning, which exists in the linguistic competence of the speakers. The roots of linguistic figurativity are not found in semantics but in the thesaurus, in the system of

meanings²³. For example, dirt in Russian or Spanish is associated with the image of the pig, which is not done in other languages out of the Judaic-Christian tradition.

In these words, the primary nominative meaning and the figurative meaning are simultaneously perceived, so that through the so-called Association Act²⁴ it can be established that these units have a double plan. The characteristic ('dirt') is indirectly called through an image-symbol (figurative meaning, associative characteristics): "*image provokes emotion*"²⁵.

If secondary meaning is not perceived from the primary meaning, metaphorical figurativity disappears. Expressiveness and Emotional Evaluation can occur on the basis of novelty and lack of semantic motivation of secondary assessment, that is, it is not essential that the speaker establishes any relation between a primary meaning and secondary, expressive meaning (metaphorical means).

Therefore, the Figurativity is a semantic component that reflects associations (images), connected with the defined word and, through this defined word, with the trait. The traits fixed in the figurative meaning of the word can be inferred or semantically transformed. The specific character of Figurativity as a means of creating Expressiveness determines the existence of the connotative semes (including the emotional values), which combine with the denotative meaning and provoke an intense persuasive effect.

The role of the internal structure of the word in the process of creation of Expressiveness was posed by Шмелёв²⁶ in his work on lexical semantics of the Russian language. The analysis of nominative primary meanings and derivative secondary meanings (for example, as in *ремесленник* *remeslennik* – 'artisan' and 'person working without creativity', *пятно р'атно* – 'stain' and 'dishonor' allowed conclusions to be drawn as: "*The corresponding common features are not the semantic differential features of these words, nor are they constructive elements of meaning: they are fixed associations connected with representations of the phenomenon called by the word*"²⁷.

Relationships that add paradigmatic and syntagmatic links can be "derivative or semantically motivated"²⁸ and define an epigenetic dimension established by associations that determine expressive secondary meanings.

Structural methodology cannot accept that figurativity is determined by the internal structure of the word. However, without considering the structure, it seems impossible to describe the lexical meaning of the expressive units, so it seems that precisely the figurativity included in the internal structure of the word determines not only the development of meaning but also the peculiarities of its use.

²³ Ю.Н. Караулов, *Общая и русская идеография*, Москва 1976; M. Black, *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*, Ithaca 1962.

²⁴ В.Н. Телия, *Коннотативный...*, *ibidem*.

²⁵ *Ibidem*, p. 14.

²⁶ Д.Н. Шмелёв, *Проблемы...*, *ibidem*.

²⁷ *Ibidem*, pp. 193–194.

²⁸ В.Н. Телия, *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*, Москва 1996, p. 27.

The introduction of this dimension makes it possible to understand the importance of the motivated base of the vocabulary and phraseology and defines the need to investigate the internal structure in the figurative aspect (metaphorical, metonymic), as well as the role of symbols or quasisymbols. This idea seems similar to the action frames²⁹, which allowed us to introduce the concept of “prototype” or “gestalt-structure”, which corresponds to a more concrete image or representation than a notion – with stored essential details and omitted minor details. In psychology theories there is an equivalent to this phenomenon – a typical image (stereotype, etalon or pattern). According to the proposal of Телия, the emotive meaning always has a semi-descriptive character “as if X were equivalent to Y”. This scenario corresponds to the prototypical models of behaviour³⁰. According to Wierzbicka, the expression of negative valuation is defined as a model of type “a) X is a very bad person; b) X is capable of doing very bad things; c) X causes me very negative feelings”³¹. Punctuation “feel, feelings” allows us to define this type of assessment as emotional. Lakoff³², Lakoff and Johnson³³, Pastor³⁴ give analogy and motivation a special role in semantics. In these works the category of semantic motivation defines different phenomena, which are directly related to our object of study: a) myths and folklore; b) conventional figures and images, necessary to create new phraseological units or to interpret those that already exist; c) transformations of figurative schemes, motivated by visual or kinesthetic experience; d) conventional and kinesthetic metaphors as a basis for creating “living” phraseological units, in the active use of language; e) metonymy relations³⁵. The image that evokes a lexical unit with figurative meaning is a component of expressiveness. Therefore, following this reasoning and from the argument outlined in³⁶ the present paper, it can be affirmed that the figurative meaning is also a component of Emotional Valuation: Expressiveness > Emotional Evaluation > Meaning Evaluative. Words that present figurative meaning can be grouped into the following emotional value types:

1) figurative words motivated semantically or morphologically:

- a) tropes (metaphorical and metonymic denominations motivated semantically); for example, *орел or'ol* – ‘fig.: brave, big man; eagle’, *шляпа shl'apa* – ‘fig.: dupe; hat’,
- b) lexemes that transmit a trait or a characteristic to a high degree, for example, *чудовищный chudoviščnyj* – ‘fig.: extremely bad, monstrous’),
- c) morphologically motivated lexemes, for example the root morpheme in words *съжатьсяsjožit's'a* ‘fig.: snuggle, shrink, verb from hedgehog;
- d) derived words semantically motivated, for example *белоснежный belosnežnyj* (bel- ‘white’, sneg- ‘snow’) – ‘white as snow’, *крохотный kroxhotnyj* – ‘fig.: tiny; crumb’,

²⁹ G. Lakoff, *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago 1987; Ch.J. Fillmore, *Основные...*, ibidem.

³⁰ A. Wierzbicka, *Defining emotion concepts*, “Cognitive Science” 1992, Vol. 16; A. Вежбицкая, *Русский язык*, “Язык. Культура. Познание” 1996.

³¹ A. Вежбицкая, *Русский...*, ibidem, p. 82.

³² G. Lakoff, *Women...*, ibidem.

³³ G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago 1980.

³⁴ G. Pastor, *Manuel de fraseologia española*, Madrid 1996, p. 121.

³⁵ G. Lakoff, *Women...*, ibidem.

³⁶ Л.А. Киселёва, *Вопросы...*, ibidem, p. 55.

- 2) Metaphorical words with figurative meaning not semantically motivated (which have no figurative meaning):
- a) lexemes containing various morphemes with figurative meaning, *раздраконить* *razdrakonit'* (raz- 'prefix meaning "in parts" drakon- 'dragon') – 'destroy fig.; what the dragon did', *звездануть* *zvezdanut'* (zved- 'star', -nu- 'verbal suffix indicating "once") – 'hit fig.';
 - b) lexemes, which by their exotism evoke a certain figurative meaning in their phonic form, for example *абракадабра* *abrakadabra* – 'something incomprehensible and strange', *кавардак* *kavardak* – 'disorder' (a mechanism of phonic associations),
 - c) artificial words such as *мымратумра* – 'boring, ugly and disagreeable woman', *фифа* *fifa* – 'person who adds believability and weight'.

Conclusion

A more complete definition of Emotional Assessment can be established from the criteria that have been developed in the present work. It can be considered as the expression of an emotional attitude that causes an emotional effect that is realized on positive (approval, admiration, friendly affection, sympathy) or negative (disapproval, extreme disapproval, pejorative and contemptuous) planes. As one can see, this definition follows the same line that was started by Киселёва³⁷ that defined Emotional Evaluation as "*rational valuation of someone or something, as if it had gone through the emotional prism of the human mentality on the positive and negative planes*". The constituents, therefore, of the category of Emotional Valuation that have been defined from the correlation between Expressiveness and Emotional Valuation are: the figurative meaning, the expression of a high degree of certain characteristic, of "novelty" based on obscure motivation, metaphorization, which by its exotism evokes a certain figurative meaning in its phonic form, the artificiality of forms.

It has been shown that Emotional Assessment is performed at all levels of language, phonetic, morphological, syntactic and lexical, but it is in the latter that it is revealed to a greater degree. Systematic characteristics of Emotional Assessment have also been defined: its subjective-objective nature, the existence of norms, patterns, stereotypes in competition. From the proposed analysis it can be affirmed that the opposition between Emotional Valuation and Emotional Relationship is not correct, but rather that the emotional relationship is made in Emotional Valuation. The rational and emotional components can be expressed both in the denotative meaning (*чудесный* *čudesnyj* – 'wonderful', *молодец* *molodec* – 'well done'), and in the connotative meaning (*стальной* *stal'noj* – 'fig: steel, iron, орёл or 'ol – 'fig.: brave man, big, eagle). It is confirmed that the components "Expressiveness", "Emotivity" and "Emotional Evaluation" are in a hierarchical dependency relationship. This point was proposed by Киселёва³⁸, but Киселёва did not argue for the necessity of

³⁷ Ibidem, p. 17.

³⁸ Ibidem.

hierarchy. Criteria for determining the emotional value lexicon have been proposed: the figurative meaning, the high degree of the characteristic that is transmitted, the importance of the phonic form, the artificiality or the novelty and the morphological motivation. A thematic classification of the lexical groups is presented in which the belonging of the primary nominative meaning to a certain group conditions the appearance of the emotional valuation in the figurative sense (or secondary meanings).

Certainly, this pragmatic analysis does not reflect the entire diversity of the linguistic picture of the world of Russians; nevertheless, the offered classification can be used to develop concepts of lingual-cultural studies, lexicographic practice, teaching Russian as a foreign language.

References

- Bally Ch., *Французская стилистика*, Москва 1961.
- Black M., *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*, Ithaca 1962.
- Crystal D., *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Hoboken 1997.
- Fillmore Ch.J., *Основные проблемы лексической семантики*, “Новое в зарубежной лингвистике” 1983, 12.
- Lakoff G., Johnson M., *Metaphors We Live By*, Chicago 1980.
- Lakoff G., *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago 1987.
- Pastor G., *Manuel de fraseología española*, Madrid 1996.
- Wierzbicka A., *Defining emotion concepts*, “Cognitive Science” 1992, Vol. 16.
- Zainouldinov A., *Tipología de los diccionarios de la lengua rusa y un sistema de anotación lexicográfica de la expresividad en ellos*, Barcelona 2004.
- Арнольд И.В., *Стилистика современного английского языка*, Ленинград 1981.
- Арутюнова Н.Д., *Об объекте общей оценки*, “Вопросы языкознания” 1985, 3.
- Балли Ш., *Французская стилистика*, Москва 1961.
- БАС, *Словарь современного русского литературного языка в 17 томах*, Москва–Ленинград 1948–1965.
- Вежбицкая А., *Русский язык*, “Язык. Культура. Познание” 1996.
- Вендлер З., *О слове good*, “Новое в зарубежной лингвистике” 1981, 10.
- Вольф Е.М., *Функциональная семантика оценки*, Москва 1985.
- Зайнулдинов А.А., *Эмоциональная оценочность русской лексики и фразеологии (опыт прагмалингвистического словаря)*, “Russian Language Journal” 2007, Vol. 57.
- Караулов Ю.Н., *Общая и русская идеография*, Москва 1976.
- Киселёва Л.А., *Вопросы теории речевого воздействия*, Ленинград 1978.
- МАС, *Словарь русского языка*, Москва 1957–1960, 1981–1984, 1999.

- СО, *Толковый словарь русского языка*, под ред. Ожегова С.И., Шведовой Н.Ю, Москва 1987.
- СУ, *Толковый словарь русского языка*, под ред. Д.Н. Ушакова, Москва 1935–1940, 2000.
- Телия В.Н., *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*, Москва 1986.
- Телия В.Н., *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*, Москва 1996.
- Трипольская Т.А., *Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты*, Новосибирск 1999.
- Филлмор Ч., *Основные проблемы лексической семантики*, “Новое в зарубежной лингвистике” 1983, 12.
- Шмелёв Д.Н., *Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка)*, Москва 1973.

Abstract

Emotional evaluation in the Russian language as an object of study

The main purpose of communication activity is not only to describe events, but also to evaluate them emotionally or expressively. This article describes emotional evaluation, expressiveness and emotionality (emotivity) in relation to the vocabulary of the Russian language. The author suggests criteria for identifying this type of impact and analyses it in detail. The results of the presented Emotional-evaluative dictionary EMOS can be taken into account in lexicographical description and in automatic translation, as well as in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: semantics, pragmatics, emotional evaluation, Russian language, expressiveness, emotivity, lexicographical description

Nizar El Imrani

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Filologiczny UŚ, Instytut Języków Romańskich i Translatoryki, Zakład Badań Iberyjskich i Latynoamerykańskich
Uniwersytet w Maladze, Wydziału Nauk Humanistycznych
Instituto Cervantes w Tetuanie

***Huruf al-dżar* w arabskim: między anglosaskim genetivem a siedmioma polskimi przypadkami**

W podręcznikach do nauczania języka arabskiego *Mastering Arabic*¹, a także według wielu badań na podstawie języka angielskiego² oraz polskich³ zostało ustalone, że *al-dżar* to genetiv.

W przypadku gramatyki kontrastywnej angielsko-arabskiej analiza porównawcza jest jak najbardziej owocna, ale w kontekście nauczania Polaków języka arabskiego, gdzie w języku polskim występuje siedem przypadków, sprawa wymaga rewizji. Już w późniejszych badaniach określono, że po *huruf al-dżar* nie zawsze występuje dopełniacz. *Huruf al-Dżar* funkcjonują również z innymi przypadkami, takimi jak narzędnik (instrumental) czy miejscownik (lokativ)⁴.

Obiektem naszego badania jest dwumian: partykuła *harf* + rzeczownik w języku arabskim. Konkretnie *huruf al-dżar*. Większość tych partykuł może być traktowana jako przyimki, ale, jak zobaczymy, nie wszystkie pasują do klasycznej definicji, tak jak w przypadku *kaf*⁵.

¹ J. Wightwick, *Mastering Arabic*, London 1999, s. 57–59.

² R. Al Shalabi, G. Kanaan, *Constructing an Automatic Lexicon for Arabic Language*, "International Journal of Computing & Information Sciences" 2004, Vol. 2, No. 2; J. Owens, *The syntactic basis of Arabic word classification*, "Arabica" 1989, t. XXXVI; F. Scholer, F.A. Nwesri, S.M.M. Tahaghoghi, *Stemming Arabic Conjunctions and Prepositions In Proceedings of SPIRE*, 2005.

³ J. Danecki, *Gramatyka języka arabskiego*, Warszawa 2001, s. 457–458.

⁴ K.C. Ryding, *A reference grammar of modern standard Arabic*, London 2005, s. 367–386.

⁵ Tamże, s. 374.

Na podstawie gramatyki języka arabskiego najpierw wymienimy te partykuły, a potem porównamy, analizując odpowiedni przypadek oraz jego strukturę w języku polskim. Zastanówmy się, czy określenie *al-dżar* jako genitiv (dopełniacz) jest adekwatne w kontekście gramatyki kontrastywnej polsko-arabskiej oraz nauczania Polaków języka arabskiego.

Wybranie systemu przypadków w języku polskim jako odnośnika wyjaśni nam zgodność funkcjonalną między arabskimi partykułami, zawsze związanymi z przypadkiem *al-dżar*, a przypadkami w języku polskim. Następnie omówimy struktury gramatyczne w języku polskim, a także odpowiednie przypadki.

Korpusem naszego badania, o ile jest to możliwe, będzie Koran, ponieważ zawsze był on źródłem struktur gramatycznych w języku arabskim, między innymi również w pracy doktorskiej *The grammar grew up in the lap of the Holy Quran. So the Quran is the Origin of Arabic grammar*⁶ oraz w książkach o gramatyce języka arabskiego, opracowanych na podstawie Koranu i Sunny. Przykładami są: *Gramatyka praktyczna od Koranu i Sunny*⁷ lub *Składnia na podstawie Koranu*⁸.

Badane przez nas partykuły to: *al-ba'*, *min*, *ila*, *'an*, *'ala*, *fi*, *al-kaf*, *al-lam*, *rabbu*, *hatta*, *muddu*, *mundu*, *laʔ al-kasm*, *t'aa al-kasm*, *hala*, *'ada*, *hasza*.

Partykuła *al-ba'*

Pierwsza partykuła, zawsze enklityczna, często jest związana z narzędnikiem. Oto przykłady z korpusu:

1. *amsaktu bijedika* tłumaczone na polski „Trzymałem cię za rękę” w tym przypadku partykuła *al-ba'* jest odpowiednikiem przyimka *za*, a struktura gramatyczna to: *za* + biernik.
2. *marartu bidarika* – „przechodziłem przez twój dom”, w tym przypadku odpowiedni przyimek to *przez*, a struktura: *przez* + biernik.
3. *akaltu bilmil'akati* – „jadłem łyżeczką”, tutaj występuje bez przyimka w języku polskim: + narzędnik.
4. *uksimu billahi* – „Na Boga przysięgam”, struktura: *na* + biernik.
5. *la mina annasi man jakulu amanna billahi la biljałmi al-ahir la ma hum bimū'minin*⁹ – „Wśród nich są tacy, którzy mówią: «Wierzmy w Boga i w Dzień Ostatni!» Lecz oni wcale nie są wierzącymi”, struktura: *w* + biernik.
6. *lakad nasarahumu allahu bibadri*¹⁰ – „Bóg przyniósł im zwycięstwo pod Badrem”, struktura: *pod* + narzędnik.
7. *innahu jakimu bihada al-bejt* – „przebywa w tym domu”¹¹, struktura: *w* + miejscownik.
8. *kad ra'jtu miraran bi'ajni* – „Wielekroć widziałem na własne oczy”¹², struktura: *na* + biernik. Dosłownie widziałem moimi oczami, struktura + narzędnik.

⁶ M. Gul, A. Muqim, *Grammatical Rules in the Balance of the Quranic Reading*, Islamabad 2004.

⁷ J. Ibn Ibrāhīm, F. Ibrahim Maghribi, *Nahw al-tatbiqi min al-Qur'an wa-al-Sunnah*, Tanta 2001.

⁸ A. Yunes Bashir, *Nahw fi dalal al Qur-an al Karim*, Jordania 1998.

⁹ J. Bielawski, *Koran. Z arabskiego przełożył i komentarzem opatrzył Józef Bielawski*, Warszawa 1986, 1:8.

¹⁰ J. Danecki, *Gramatyka...*, dz. cyt., s. 460.

¹¹ Tamże, s. 460.

¹² Tamże, s. 461.

9. *dahabtu bilmaridi ila attabibi* – „poszedłem z chorym do lekarza”¹³, struktura: *z* + narzędnik.
10. *kana akbar minhu bi’aszrati sanalat* – „był starszy od niego o dziesięć lat”¹⁴, struktura: *o* + biernik.

Partykuła *mín*

1. *sarat mina addari ila-lmadrasati la rabat mina adduha ila adduhr* – „poszła z domu do szkoły i nie była obecna od rana do południa”, w tym przypadku mamy dwie opcje: *od* lub *z*, w konstrukcjach z polskim dopełniaczem struktura: *od* + dopełniacz i *z* + dopełniacz.
2. *al-ladi dża’ala lakum al’arda firasza la assama’a bina’an la anzala mina assama’i ma’an fa’ahradża bihi mina attamarati rizkan lakum fala tadż’alu lilahi andadan la antum ta’alamun*¹⁵ – „On jest Tym, który uczynił dla was ziemię posłaniem, niebo – budowlą. On spuścił z nieba wodę i sprawił, że dzięki niej wyrosły owoce jako zaopatrzenie dla was. Nie dawajcie więc Bogu równych, skoro wy wiecie”, struktura: *z* + dopełniacz.
3. *ahafu mina al-malti* – „boję się śmierci”, bez przyimka, struktura: + dopełniacz.
4. *la ida nadżdżajnakum min ali fir’alna jasumunakum su’a al-’adabi judbihuna abna’akum la jastahjuna nisa’akum*¹⁶ – „I oto wybawiliśmy was od ludzi Faraona, którzy nakładali na was ciężką karę, zabijali waszych synów, a pozostawiali przy życiu wasze kobiety”, struktura: *od* + dopełniacz.
5. *la ladina ju’minuna bima unzila ilejka la ma unzila min kablika la bil’ahirati hum jukinun*¹⁷ – „I dla tych, którzy wierzą w to, co tobie zesłaliśmy, i w to, co zostało zesłane przed tobą; oni wierzą mocno w życie ostateczne”, struktura: *przed* + narzędnik.
6. *la mina annasi man yakulu a’manna billahi la biljałmi al-ahir la ma hum bimū’minin*¹⁸ – „Wśród nich są tacy, którzy mówią: «Wierzmy w Boga i w Dzień Ostatni!» Lecz oni wcale nie są wierzącymi”, struktura: *wśród* + miejsownik.
7. *la baszir alladina amanu la’amilu assalihatin anna lahum džannatin tadżri min tahtihā al-anharu kullama ruziku la mina min tamaratin*¹⁹ – „I zwiastuje radosną wieść tym, którzy uwierzyli i czynili dobre dzieła, iż dla nich będą ogrody, gdzie w dole płyną strumyki. Ilekroć są zaopatrywani w jakiegokolwiek owoce z nich”, struktura: *w* + biernik.
8. *mata min iltihabi arri’ati* – „zmarł na zapalenie płuc”²⁰, struktura: *na* + biernik.

¹³ Tamże, s. 460.

¹⁴ Tamże, s. 462.

¹⁵ J. Bielawski, *Koran...*, dz. cyt., 2:22.

¹⁶ Tamże, 2:49.

¹⁷ Tamże, 4:2.

¹⁸ Tamże, 8:1.

¹⁹ Tamże, 25:2.

²⁰ J. Danecki, *Gramatyka...*, dz. cyt., s. 465.

Partykuła *ila*

1. *saharat ila al-faghri* – „siedziała (aż) do rana”, struktura: *do* lub *aż do* + dopełniacz.
2. W polskich konstrukcjach *na* + biernik, czyli rekcja czasownika ruchu *sarat min ad-dari ila al-dżamia* – „poszła na uniwersytet”.
3. W archaicznych konstrukcjach struktura: *ku* + celownik, *taładżdżaha ila al-madina*²¹ – „skierował się ku miastu”.
4. *kala rabbi assidżnu ahabbu ilaya mimma jad’unani ilayhi*²² – „Panie mój! Więzienie jest miłsze dla mnie aniżeli to, do czego one mnie namawiają”, struktura: *dla* + dopełniacz.
5. *asztaktu ilejki* – „tęsknię za tobą”, struktura: *za* + narzędnik. W dawnych konstrukcjach *po tobie* – *po* + miejscownik.

Partykuła *an*

1. *la attaku jalman la tadżzi nafsun ’an nafsın szej’an*²³ – „I bójcie się Dnia, kiedy dusza nie będzie mogła zapłacić niczym za drugą duszę”, struktura: *za* + biernik.
2. *bal zujina alladina kafaru makruhum la suddu ’ani ssabili la men judlil allahu fima lahu min hadin*²⁴ – „Ależ nie! Upiększony został podstęp tym, którzy nie uwierzyli; oni zostali odsunięci od drogi. A kogo Bóg sprowadzi z drogi, ten nie będzie miał żadnego przewodnika”, struktura: *od* + dopełniacz.
3. *la nabbi’hum ’an dajfi ibrahima*²⁵ – „I obwieść im o gościu Abrahama!”, struktura: *o* + miejscownik.
4. *’an ’omar bnu al-hattab* – „przez Omara Bnu Al-Khattabiego”, struktura: *przez* + biernik.

Partykuła *’ala*

1. *la allah fassala ba’dakum ’ala ba’din fir-rizk*²⁶ – „Bóg wywyższył jednych z was nad drugimi w rozdziale swoich dóbr”, struktura: *nad* + narzędnik.
2. *la la takulu lima tasifu alsinatukum al-kadiba hada halalun la hada haramun li’afstaru ’ala allahi al-kadiba inna al-ladina jafjaruna ’ala allahi al-kadiba la juflihun*²⁷ – „Nie mówcie więc według tego, co opisują kłamliwie wasze języki: «To jest dozwolone, to jest zakazane!» – w tym celu, aby wymyślić przeciwko Bogu kłamstwo. Nie będą szczęśliwi ci, którzy wymyślają przeciw Bogu kłamstwo!”, struktura: *przeciw* + celownik.

²¹ Tamże, s. 467.

²² J. Bielawski, *Koran...*, dz. cyt., 12:32.

²³ Tamże, 2:48.

²⁴ Tamże, 13:33.

²⁵ Tamże, 15:51.

²⁶ Tamże, 71:16.

²⁷ Tamże, 116:16.

3. *la faddalna hum 'ala katirin mimman halakna tafdila*²⁸ – „My wyróżniliśmy ich wielkim wyróżnieniem ponad wielu spośród tych, których stworzyliśmy”, struktura: *ponad* + miejscownik.
4. *la kur 'anan faraknahu litakara 'ahu 'ala an-nasi 'ala muktin la nazzalnahu tanzila*²⁹ – „I Koran podzieliliśmy, abyś go recytował ludziom powoli. I zsyłaliśmy go stopniowo”, struktura: + celownik.
5. *la nahszuru hum jałma al-kijamati 'ala ladžuhihim 'umija la bukman*³⁰ – „My zbierzemy ich w Dniu Zmartwychwstania – na ich twarzach, ślepych, niemych”, struktura: *na* + miejscownik.
6. *adźbara 'ala*³¹ – „zmusić do czegoś”, struktura: *do* + dopełniacz.

Partykuła *fi*

1. *la kul alhamdu lillahi al-ladi lam jattahid lałada la lam jakun lahu walijjun min al-dulli*³² – „I powiedz: Chwała niech będzie Bogu, który nie wziął sobie żadnego syna, który nie ma żadnego współtowarzysza w królestwie, który nie ma żadnego opiekuna przeciw ponizeniu! Wysławiaj Go, głosząc: Bóg jest wielki!”, struktura: *w* + miejscownik.
2. *adrusu fi al-dżam'itati* – „studium na uniwersytecie”, struktura: *na* + miejscownik.
3. *natamaszsa fi al-madinati* – „chodzimy po mieście”, struktura: *po* + miejscownik.
4. *fi as-sa'a al-laħidati* – „o godzinie pierwszej”, struktura: *o* + miejscownik.
5. *ta'ammaktu fi al-maudu'* – „zagłębiałem się w temat”, struktura: *w* + biernik.

Partykuła *al-kaf*

1. *la adkuruhu kama hadakum la in kuntum min kablihi lamin ad-dallin*³³ – „Wspominajcie Go, jak was poprowadził na drogę prostą, chociaż przedtem byliście między błądzącymi”, struktura: *jak* (sposób).
2. *la al-kamara kaddarnahu manazila hatta 'alda kal'ur dżuni al-kadim*³⁴ – „I Księżyc – ustanowiliśmy dla niego stacje, aż staje się jak sucha gałąź palmowa”, struktura: *jak* (podobieństwo).

²⁸ Tamże, 70:17.

²⁹ Tamże, 106:17.

³⁰ Tamże, 97:17.

³¹ J. Danecki, *Gramatyka...*, dz. cyt., s. 471.

³² J. Bielawski, *Koran...*, dz. cyt., 111:17.

³³ Tamże, 198:2.

³⁴ Tamże, 39:36.

Partykuła *al-lam*

1. *alhamdu lillahi rabbi al-'alamin*³⁵ – „Chwała Bogu, Panu światów”, struktura: + celownik.
2. *dalika al-kitabu la rajba fih hudan lilmuttakin*³⁶ – „To jest Księga – nie ma co do tego żadnej wątpliwości – droga prosta dla bogobojnych”, struktura: *dla* + dopełniacz.
3. *la ida kala rabbaka limala'ikati inni dza'ilun fi al-ard halifa*³⁷ – „I oto powiedział twój Pan do aniołów: Ja umieszczę na ziemi namiestnika”, struktura: *do* + dopełniacz.
4. *la aminu bima anzaltu musaddikan lima ma'akum*³⁸ – „Wierzcie w to, co Ja zesłałem, potwierdzaj prawdziwość tego, co wy posiadacie”, struktura: + dopełniacz.
5. *liahir marra*³⁹ – „po raz ostatni”, struktura: *po* + biernik.
6. *asztakejtu laki*⁴⁰ – „tęskniłem za tobą/po tobie”, struktura: *za* + narzędnik lub *po* + celownik.

Partykuła *hatta*

1. *la a'bud rabbaka hatta ja'atika al-jakin*⁴¹ – „Czcij twego Pana, aż przyjdzie do ciebie pewność!”, struktura: *aż* + czasownik.
2. *la al-kamara kaddarnahu minazila hatta 'alda kal'ur dżuni al-kadim*⁴² – „I Księżyc – ustanowiliśmy dla niego stacje, aż staje się jak sucha gałąź palmowa”, struktura: *aż* + czasownik.
3. *hatta anta* – „nawet ty”, struktura: *nawet* + mianownik.
4. *hatta al-ma't* – „aż do śmierci”, struktura: *aż do* + dopełniacz.

Partykuły *mud, mundu*

1. *lam ukallimuhu mundu talatati ajjam* – „nie rozmawiam z nim od trzech dni”, struktura: *od* + dopełniacz (czasowy).

Partykuły *la al-kasm, taa al-kasm*

1. *kalu tallahi lakad'alimtum ma dżina linuufsida fi al-ardi la ma kunna sarikin*⁴³ – „Oni powiedzieli: «Na Boga! Wy przecież wiecie, że nie przyszliśmy tutaj, aby szerzyć zgorzsenie na tej ziemi, i nie jesteśmy złodziejami»”, struktura: *na* + dopełniacz.
2. *la allahi* – „na Boga”, struktura: *na* + dopełniacz.

³⁵ Tamże, 2:1.

³⁶ Tamże, 2:2.

³⁷ Tamże, 30:2.

³⁸ Tamże, 41:2.

³⁹ J. Danecki, *Gramatyka...*, dz. cyt., s. 460.

⁴⁰ Tamże, s. 460.

⁴¹ J. Bielawski, *Koran...*, dz. cyt., 99:15.

⁴² Tamże, 39:36.

⁴³ Tamże, 12:72.

Partykuły *hasza, ada, khala*

1. *szibhu dżazira al-'arabi madżhulatun khala al-jemen*⁴⁴ – „Półwysep arabski jest nieznan z wyjątkiem Jemenu”, struktura: *z wyjątkiem* + dopełniacz.

<i>al-ba'</i>	<i>za</i> + biernik <i>przez</i> + biernik + narzędnik <i>na</i> + biernik <i>w</i> + biernik <i>pod</i> + narzędnik <i>w</i> + miejscownik <i>na</i> + biernik <i>z</i> + narzędnik <i>o</i> + biernik
<i>min</i>	<i>od</i> + dopełniacz <i>z</i> + dopełniacz + dopełniacz <i>przed</i> + narzędnik <i>wśród</i> + miejscownik <i>w</i> + biernik <i>na</i> + biernik
<i>ila</i>	<i>do</i> + dopełniacz <i>aż do</i> + dopełniacz <i>na</i> + biernik <i>ku</i> + celownik <i>dla</i> + dopełniacz <i>za</i> + narzędnik
<i>an</i>	<i>w</i> + miejscownik <i>za</i> + biernik <i>od</i> + dopełniacz <i>o</i> + miejscownik <i>przez</i> + biernik

⁴⁴ J. Danecki, *Gramatyka...*, dz. cyt., s. 482–483.

<i>ala</i>	<i>po</i> + celownik <i>na</i> + biernik <i>nad</i> + narzędnik <i>przeciw</i> + celownik <i>ponad</i> + miejscownik + celownik <i>na</i> + miejscownik <i>do</i> + dopełniacz
<i>fi</i>	<i>w</i> + miejscownik <i>na</i> + miejscownik <i>po</i> + miejscownik <i>o</i> + miejscownik <i>w</i> + biernik
<i>kaf</i>	<i>jak</i> + mianownik (sposób) <i>jak</i> + mianownik (podobieństwo)
<i>al-lam</i>	+ celownik <i>dla</i> + dopełniacz <i>do</i> + dopełniacz + dopełniacz <i>po</i> + biernik <i>za</i> + narzędnik <i>po</i> + celownik
<i>hatta</i>	<i>aż</i> + czasownik <i>do</i> + dopełniacz <i>nawet</i> + mianownik
<i>mud, mundu</i>	<i>od</i> + dopełniacz
<i>laʾ al-kasm, taa al-kasm</i>	<i>na</i> + dopełniacz
<i>hasza, ada, khala</i>	<i>prócz, oprócz</i> + dopełniacz

Wnioski

Wyniki są oczywiste: z jednej strony nie wszystkie *huruf al-dzar*, partykuły, są przyimkami. Z drugiej strony po przetłumaczeniu tych partykuł na język polski razem z odpowiednim czasownikiem lub rzeczownikiem w strukturze gramatycznej pojawiają się nie tylko dopełniacz, lecz 6 do 7 możliwych przypadków. Z punktu widzenia funkcjonalności oraz gramatyki kontrastywnej analiza tych partykuł w kontekście języka polskiego oraz nauczania Polaków języka arabskiego wciąż wymaga dokładnej rewizji.

Bibliografia

- Al Shalabi R., Kanaan G., *Constructing an Automatic Lexicon for Arabic Language*, "International Journal of Computing & Information Sciences" 2004, Vol. 2, No. 2.
- Bielawski J., *Koran. Z arabskiego przełożył i komentarzem opatrzył Józef Bielawski*, Warszawa 1986.
- Danecki J., *Gramatyka języka arabskiego*, Warszawa 2001.
- Dukes K., Buckwalter T., *A Dependency Treebank of the Quran using traditional Arabic grammar*, The 7th International Conference on Informatics and Systems – INFOS, Kair 2010.
- Gul M., Muqim A., *Grammatical Rules in the Balance of the Quranic Reading*, Islamabad 2004.
- Ibn Ibrāhīm J., Ibrahim Maghribi F., *Nahw al-tatbiqi min al-Qur'an wa-al-Sunnah*, Tanta 2001.
- Owens J., *The syntactic basis of Arabic word classification*, "Arabica" 1989, Vol. XXXVI.
- Ryding K.C., *A reference grammar of modern standard Arabic*, London 2005.
- Scholer F., Nwesri F.A., Tahaghoghi S.M.M., *Stemming Arabic Conjunctions and Prepositions In Proceedings of SPIRE'*, 2005.
- Wightwick J., *Mastering Arabic*, London 1999.
- Yunes Bashir A., *Nahw fi dalal al Qur-an al Karim*, Jordania 1998.

Abstract

***Huruf al-džar* in arabic: between the Saxon genitive and seven Polish cases**

The object of our study is the structure: particle *harf*+ noun in Arabic. Specifically *huruf al-džar*. The textbooks for teaching the Arabic language and a several studies based on English and Polish established that *al-džar* is genitiv. In the case of contrastive English-Arabic grammar, comparative analysis is most revealing, but in the context of teaching the Arabic language to Poles where in the Polish language there are seven cases, the matter requires revision. On the basis of the Arabic grammar, we will mention them, and then compare and analyze the appropriate case and its structure in the Polish language.

Keywords: huruf al-džar, genitive, Polish cases, contrastive grammar, Arabic grammar

Renata Kecmaniuk
Uniwersytet Śląski

Pozew jako gatunek tekstu urzędowego – założenia wstępne

Przedmiot badań

W opracowaniu podjęta zostaje próba wyodrębnienia cech gatunkowych pozwu¹, który zaliczany jest do tekstów urzędowych. Posiada więc, podobnie jak podanie, określoną formę i strukturę, ale jednocześnie wykazuje duże zróżnicowanie stylistyczne w części zwanej uzasadnieniem. W tym zakresie najbardziej przejawia się też indywidualizm językowy autora, zasługujący na oddzielne badania.

W przedmiotowej literaturze lingwistów polskich nie były jeszcze prowadzone badania genologiczne poświęcone pozwom, rozumianym jako pisma wszczynające proces sądowy i zawierające uzasadnienie. W nurcie językoznawstwa historycznego powstały nieliczne jednak opracowania: *Język prawny I Rzeczypospolitej w „Zbiorze praw sądowych” Andrzeja Zamoyskiego* autorstwa Ireny Szczepankowskiej² i *Tekst pozwu sądowego w polskiej kodyfikacji prawa magdeburskiego z XVI wieku* analizowany przez Józefa Kościa³.

Irena Szczepankowska podkreśla, że „w znaczeniu terminu uwidacznia się regularna polisemia wynikająca ze styczności sensów – czynnościowego: *wezwanie pozwanego do sądu na wniosek powoda* i podmiotowego: *dokument zawierający wezwanie do stawienia*

¹ Opracowanie dotyczy pozwów rozwodowych i separacyjnych; ilekroć w opracowaniu używam słowa pozew, mam na myśli oba.

² I. Szczepankowska, *Język prawny I Rzeczypospolitej w „Zbiorze praw sądowych” Andrzeja Zamoyskiego. Cz. I. Pojęcia prawne*, Białystok 2004.

³ J. Kość, *Tekst pozwu sądowego w polskiej kodyfikacji prawa magdeburskiego z XVI wieku*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” 2015, t. 22, nr 1.

się w sądzie⁷⁴. W tej ostatniej definicji pozew zwany był też przez osiemnastowiecznych prawodawców listownym pozwem, listem pozewnym czy obwieszczalnym listem i łączył się z szeregiem czasowników: *X pisze pozew, X sprawia pozew, sąd wydaje pozwy* (woźnemu w celu doręczenia pozwanemu). Wnikliwa analiza języka prawnego I Rzeczypospolitej, dokonana przez Szczepankowską, dowiodła, że w pozwie przedstawiano nie tylko meritum sprawy: *rzecz w pozwie opisana, pozew zawiera co, lecz także roszczenie skierowane do określonego adresata: pozew dany o*.

Opracowanie *Tekst pozwu sądowego w polskiej kodyfikacji prawa magdeburgskiego z XVI wieku* to precyzyjna analiza lingwistyczna pozwu, która pozwala wydzielić w piśmie 13 elementów składających się na ramę tekstową gatunku. Szczegółowość faktograficzna sprawia, że pozew nie jest tylko zwykłym komunikatem, ale urasta do rangi dokumentu urzędowego wysokiej ważności, podnoszonej dodatkowo odciskiem pieczęci. Konsekwencja strukturalna, pragmatyka przytoczonego dokumentu i jego aspekt poznawczy przesądzą o zaliczeniu tekstu do gatunków urzędowych.

Zaprezentowany przez badaczy rys historyczny pozwala zatem rozumieć pozew trojako:

- czynność wezwania,
- dokument wzywający,
- pismo skierowane do sądu przez powoda, wszczynające proces cywilny w stosunku do pozwanego.

Współczesne definicje słownikowe pozwu ograniczają się jednak do dwóch jego znaczeń. *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. Stanisława Dubisza⁵ definiuje pozew w sensie prawnym i historycznym:

1. *praw.* „pismo zawierające powództwo, wszczynające w stosunku do pozwanego proces cywilny” (pozew rozwodowy, pozew o obrazę, pozew wierzyciela przeciwko dłużnikowi, wnieść pozew do sądu);
2. *hist.* „akt sądowy wzywający pozwanego na rozprawę sądową”.

Warto nadmienić, że w pierwszym, kluczowym dla moich dociekań pojęciu poszukiwania zaprowadziły mnie do językoznawstwa rosyjskiego, gdzie próby opisu pozwu zostały podjęte przez Olgę Pawłównę Sołogub. *Исковое⁶ заявление о расторжении брака⁷* (pozew rozwodowy) jest zamieszczony w artykule jako przykład tekstu urzędowego. Autorka zaobserwowała, że cechuje się on co prawda tendencją do oficjalności, która jednak słabnie w momencie opisywania rzeczywistości własnymi słowami.

Podejmując się analizy tekstu, należy uwzględnić osiągnięcia genologów polskich. Zgodnie z założeniami badawczymi Marii Wojtak⁸ analiza taka powinna być dokonana w czterech aspektach: strukturalnym, pragmatycznym, stylistycznym i kognitywnym.

⁴ I. Szczepankowska, *Język prawny...*, dz. cyt., s. 218.

⁵ J. Dubisz J., *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003, s. 499.

⁶ Иск (z j. ros.) – powództwo, skarga powodowa.

⁷ O. Sologub, *Osobennosti proâvleniâ tendencii oficializacii v razliĉnyh tipah delovyh tekstov (na materiale obrašenij v oficial'nyje instancii)*, „Vestnik Ćelâbinskogo Gosudarstvennogo Universiteta”, Ćelâbinsk 2008, s. 126–136.

⁸ M. Wojtak, *Pragmatyczne aspekty analiz stylistycznych tekstów użytkowych*, [w:] B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*, Katowice 2001, s. 39.

Aspekt strukturalny pozwu

W myśl przepisów *Kodeksu postępowania cywilnego*⁹ pozew powinien czynić zadość warunkom pisma procesowego, na które składa się pięć elementów:

1. Oznaczenie sądu, imię i nazwisko stron.
2. Oznaczenie rodzaju pisma.
3. Osnowa wniosku oraz dowody na poparcie przytoczonych okoliczności.
4. Podpis strony.
5. Wymienienie załączników.

Gdy pismo procesowe jest pierwszym pismem w sprawie, powinno zawierać też adresy stron i ich numery PESEL. Nadto pozew powinien zawierać: dokładnie określone żądanie i przytoczenie okoliczności faktycznych uzasadniających to żądanie. W tym miejscu muszą podkreślić, że na przestrzeni ostatnich lat obserwuję ewolucję w zakresie obowiązkowych elementów pozwu: od stycznia 2016 roku należy uwzględnić informację, czy strony podjęły próbę mediacji, i podać przyczyny jej ewentualnego niepodjęcia. Podobnie podawanie numeru PESEL stało się obowiązkowe od lipca 2013 roku¹⁰. W związku z ciągłym usprawnianiem kodeksów i usprawnianiem pracy sądów można się spodziewać w przyszłości kolejnych zmian.

Tekst pozwu ma sformalizowany układ graficzny, który przedstawiony jest poniżej.

Układ graficzny pozwu wymaga podania w prawym górnym rogu nazwy miejscowości, w której został sporządzony, a także realnej daty. Poniżej następuje wskazanie sądu właściwego dla rozstrzygnięcia sprawy. Pozwy cywilne rozpatrywane są przez wydziały cywilne, których w danym sądzie może być więcej niż jeden, pożądane jest zatem dookreślenie w liczbie porządkowej, do którego konkretnie wydziału sprawę się kieruje. Ponadto charakter wnoszonej sprawy wymaga od nadawcy posiadania wiedzy co do rejonizacji sądów, a także ich instancyjności. Z niepisanego założenia wynika więc, że nadawca pisma procesowego musi być osobą minimalnie wyedukowaną w zakresie sprawności pisania i czytania i zorientowaną w strukturze sądownictwa. Braki wiedzy w tym zakresie zdecydowanie mogą wydłużyć postępowanie sądowe. W interesie wnioskodawcy jest zatem należyte zebranie i przekazanie wymaganych informacji.

Funkcjonujący w polskim prawodawstwie *Kodeks postępowania cywilnego* określa, jakie obowiązkowe komponenty winno zawierać pismo procesowe, nie precyzuje natomiast ich usytuowania w kompozycji przestrzennej tekstu. Przykładowe wzory pozwów zawarte są w opracowaniach prawniczych, np. autorstwa Krystyny Gromek¹¹.

⁹ *Kodeks cywilny. Kodeks postępowania cywilnego. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Koszty sądowe cywilne oraz inne akty prawne*, Warszawa 2016.

¹⁰ Na mocy Ustawy z dnia 10 maja 2013 r. o zmianie ustawy – Kodeks postępowania cywilnego, w art. 126a § 2 otrzymuje brzmienie: „§ 2. Gdy pismo procesowe jest pierwszym pismem w sprawie, powinno ponadto zawierać oznaczenie przedmiotu sporu oraz: 2) numer Powszechnego Elektronicznego Systemu Ewidencji Ludności (PESEL) lub numer identyfikacji podatkowej (NIP) powoda będącego osobą fizyczną...”.

¹¹ K. Gromek, *Pisma procesowe i orzeczenia sądowe w sprawach rodzinnych z objaśnieniami i płytą CD*, Warszawa 2015, s. 363.

Miejsce i data:	Białe Lasy, dnia 13 sierpnia 2014 roku
Adresat:	Sąd Okręgowy w Warszawie Al. Solidarności 127 00-898 Warszawa XXV Wydział Cywilny
Powód:	Piotr Nowak ¹² PESEL: 09876543211 zam. w Białolasach, ul. Ciernista 33 99-100 Białolasy
Pozwana:	Anna Nowak PESEL: 09886565432 zam. w Białolasach, ul. Ciernista 33 99-100 Białolasy

POZEW O ROZWÓD

Wnoszę o:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

(w punktach tzw. żądanie pozwu)

UZASADNIENIE

.....

.....

.....

(pod pozwem podpis odręczny)

Rysunek 1. Schemat pozwu (wzór własny)

Aspekt pragmatyczny pozwu

Pragmatyka pozwu została scharakteryzowana przez Marię Wojtak jako uwikłania komunikacyjne, na które głównie składają się: obraz nadawcy i odbiorcy oraz cel komu-

¹² Wzór pozwu oraz dane osobowe stron procesu zostały spreparowane dla potrzeb niniejszej pracy.

nikacyjny¹³. Pozew, w swym założeniu funkcjonalnym, zbliżony jest do podania, któremu to gatunkowi poświęcono liczne publikacje, jednak choćby już w strukturze obserwuje się między nimi różnice, np. elementy faktograficzne rozszerzone o szczegółowe dane osoby pozwanej. Pozywanie utożsamiane jest też z czynnością skarżenia. Według definicji Ireny Szczepankowskiej „czasownik *skarżyć* jako verbum dicendi informuje o językowej czynności nadawcy (X-a), który dokonuje negatywnej oceny zachowania innego podmiotu osobowego (Y-a) z intencją takiego oddziaływania na odbiorcę informacji (sąd – Z), by ten zgodził się z oceną”. Celem wniesionego do sądu pozwu jest zatem przedstawienie swoich racji i przekonanie odbiorcy o ich słuszności, a także „uzyskanie przez X-a nakazanego przez sąd zadośćuczynienia za krzywdę ze strony Y-a¹⁴”.

W pozwach obligatoryjne jest zastosowanie czasownika performatywnego *wnoszę*, po którym następuje sprecyzowanie tzw. żądania pozwu, czyli określenie, czego domaga się strona powodowa, np. „Wnoszę o rozwiązanie przez rozwód bez orzekania o winie małżeństwa powoda z pozwaną”.

Relacje nadawczo-odbiorcze w pozwach stanowią interesujący obiekt badań. Podobnie jak w podaniu nadawca pełni rolę podrzędną w stosunku do instytucjonalnego odbiorcy, gdyż to od jego decyzji zależy finał sprawy. Jednak składając pozew, ma świadomość, że przygotowana przez niego kopia dokumentu trafi do strony przeciwnej sporu, stąd spoczywa na nim podwójny ciężar adekwatnego doboru słów.

Warto jednak w tym momencie zwrócić uwagę na fakt, że w przypadku pozwu odbiorców pisma jest dwóch:

- sąd właściwy ze względu na miejsce zamieszkania,
- strona pozwana.

Oba podmioty otrzymują jednakowe dokumenty w różnym jednak odstępie czasowym.

Odbiorca pierwszy, czyli sąd, niezwłocznie dokonuje przekazania kopii stronie przeciwnej, nie modyfikując treści dokumentu. Zapoznaje się z żądaniami i oczekuje odpowiedzi strony pozwanej, która żądanie może uznać, może je też zmodyfikować lub nie zgodzić się z nim w całości. Na nadawcy spoczywa zatem duży ciężar, gdyż jednym pismem musi przekonać do swej racji obu odbiorców. Właśnie w uzasadnieniu najbardziej przejawia się indywidualizm nadawcy i jego siła i jednocześnie siła jego słów. Przedstawiona w uzasadnieniu argumentacja ma przemówić do obu adresatów w sposób pożądaný, stąd sposób sformułowania pisma inicjującego przekłada się na dalszą korespondencję, a nawet tok sprawy i zależny jest od kompetencji językowej i prawnej nadawcy.

Istotną rolę w procesie nadawczo-odbiorczym pełni w imieniu sądu przydzielony do sprawy sędzia. Można tu postawić pytanie, czy sędzia jest jedynym odbiorcą, czy też jest jedynie odbiorcą pośredniczącym w sprawie sądowej? Niewątpliwie pozycja sędziego, osoby bardzo wykształconej i piastującej wysokie stanowisko w hierarchii społecznej stoi w sprzeczności z nadaniem mu funkcji pośrednika, jednak należy tu podkreślić, że wszelka korespondencja w sprawie jest przekazywana drogą zarządzeń sędziego obu

¹³ M. Wojtak, *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 2. Tekst a gatunek*, Katowice 2004, s. 29.

¹⁴ I. Szczepankowska, *Język prawny...*, dz. cyt., s. 213.

stronom. Swoista rola sędziego-mediatora stoi również w zgodzie z popularyzowanymi w sądownictwie praktykami polubownego rozwiązywania sporów, stąd przypisanie funkcji pośrednika w liniowym układzie komunikacyjnym uznaję za poprawne. Korespondencja między stronami, np. odpowiedź na pozew, nie jest wysyłana przez pozwanego na adres strony powodowej, lecz do sądu, który jeden egzemplarz odpowiedzi załącza do akt, a drugi przekazuje drogą pocztową stronie przeciwnej, ograniczając swą rolę początkowo do tej czynności mechanicznej. Ponadto należy mieć na uwadze, że bez udziału stron sędzia nie może prowadzić sprawy.

Charakteryzując relacje nadawczo-odbiorcze w pozwach, należy podkreślić, że w imieniu stron zawsze mogą występować pełnomocnicy. Pismo inicjalne, jak i odpowiedź nie muszą być jedynie tworem formalnego wnioskodawcy, ale bywają często tworzone i składane przez zawodowego adwokata. Zmienia to układ komunikacyjny poprzez jego wydłużenie, stawiając na obu końcach właściwe strony procesu. Potencjalnie wzrasta moc perswazyjna składanych pism. Proporcjonalnie zmniejsza się też indywidualizm nadawczy jednostki, ustępując miejsca sprawdzonym w praktyce sformułowaniom.

Aspekt poznawczy pozwu

Pozew, mimo że napisany przez jedną osobę, nie dotyczy tylko tej jednej osoby, gdyż druga strona musi być w nim uwzględniona od pierwszych słów. W konsekwencji ma to wpływ na dalszą zawartość tekstu: świadomość, że pozwany zaznajomi się wnikliwie z każdym przyjętym przez papier słowem, rozsądkowo nakazuje autorowi przemyśleć treść i uszczegółowić lub zubożyć opis w zależności od potencjalnych działań przeciwnika.

Punkt widzenia stron postępowania bywa mocno zsubiektywizowany. Ten sam problem bywa opisywany w odmienny sposób, z większym lub mniejszym uszczegółowieniem, co jest elementem strategii nadawczej. Zgodnie z założeniami Danuty Ostaszewskiej „twórca tekstu musi prognozować udział odbiorcy w swoim komunikacie”¹⁵. Odbiorca, czyli sędzia prowadzący sprawę, poznaje zatem świat, w którym żyją obie strony postępowania, ale pokazany z perspektywy przeciwników procesu. Ze względu na toczący się najczęściej pomiędzy stronami spór argumentacja w uzasadnieniu ma na celu przekonanie sędziego-mediatora do swoich racji. Obserwuje się to już na etapie tzw. żądania pozwu, w którym strona inicjująca wypunktowuje swoje oczekiwania względem strony pozwanej, do których spełnienia ma przyczynić się wysoki sąd.

Uzasadnienie pozwu składa się głównie z opisów zdarzeń i relacji międzyludzkich, przedstawianych zasadniczo w porządku chronologicznym, począwszy od prawnego nawiązania relacji, aż po dzień nastania przełomowego zdarzenia czy konfliktu. Problematyka opisana w pozwach może dotyczyć każdej dziedziny życia, przy czym w pozwach rozwodowych jest to szeroko rozumiane życie rodzinne, na które składają się nie tylko kontakty wzajemne małżonków, ale również ich relacje z własnymi dziećmi.

¹⁵ D. Ostaszewska, *Relacje nadawczo-odbiorcze w tekście naukowym (perspektywa historyczna)*, [w:] B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*, Katowice 2001, s. 192.

Przestrzeń przedstawiona w pozwie nie jest ograniczona zaciszem domowym i może obejmować dowolne miejsce poza nim. Stąd opisy mogą dotyczyć m.in. miejsca pracy, miejsca pobierania nauki, wypoczynku, rozrywki i sfery seksualnej. Podobnie nakreślenie ram czasowych opisywanych zdarzeń jest indywidualną sprawą autora i opowiadanie może obejmować kilka lub kilkanaście lat czy miesięcy.

Aspekt stylistyczny pozwu

Przynależność pozwu do stylu urzędowego, który „charakteryzuje znaczny udział szablonu językowego i gotowych formuł nacechowanych oficjalnością”¹⁶, uwidacznia się w pozwie głównie w jego pierwszej części, czyli faktografii i żądaniach, które z kolei są sztywno podporządkowane wymogom pisma procesowego i mieszczą się najczęściej na połowie strony maszynopisu. Uzasadnienie natomiast pozwala autorowi na indywidualne wyrażenie swej oceny, co może zawierać się nawet na kilkunastu stronach. W literaturze przedmiotowej brak ścisłych wskazówek co do jego objętości, podkreśla się natomiast, że ma być czytelne (dopuszczalna jest forma odręczna) i zwarte. Zwięzłość bywa jednak interpretowana indywidualnie. Półstronicowe i zwarte subiektywnie, ale za to pomijające istotne fakty uzasadnienie nie oddaje pełnego obrazu rzeczywistości. Z kolei rozwlekły, wielowątkowy opis zdarzeń zmusza odbiorcę do czasochłonnego odszukiwania istotnych szczegółów.

W komunikacji urzędowej, zarówno urzędu z obywatelem, jak i obywatela z urzędem, obserwuje się dystans pomiędzy jej uczestnikami, który wynika z oficjalności sytuacji. Ujawnia się to już w formach adresatywnych (*Szanowna Pani, Szanowni Państwo*) oraz choćby formułach końcowych (*Z poważaniem, Z wyrazami szacunku*¹⁷). W pismach wnoszonych do sądów nie stosuje się takich sformułowań ani innych form powitania, pożegnania. Korespondencja sądowa jest pozbawiona podobnych zwrotów, co przydaje jej jeszcze większego dystansu. Konsekwentnie perswazyjność przejawiająca się w celowości stosowania zwrotów grzecznościowych, mających za zadanie pozyskać większą przychylność adresata w komunikacji sądowej jest nieobecna. Surowa forma dokumentu, jakim jest pozw, pozwala, a nawet nakazuje pominąć wszelkie utarte podaniowe uprzejmości. *Uprzejmie proszę* czy też *Zwracam się z uprzejmą prośbą*, czy końcowe: *Proszę o przychylne rozpatrzenie mojej prośby* nie są stosowane w pozwach.

Niewątpliwie styl pozwu jest zależny od poziomu kompetencji językowej jego twórcy. Należy w tym miejscu podkreślić, że istnieje jednocześnie rozbieżność pomiędzy pozwem stworzonym bezpośrednio przez stronę powodową, a tym złożonym przez pełnomocnika. Mimo dostępnych w przestrzeni Internetu wzorów pozwów, chętnie używanych przez strony, w większości tekstów zaobserwować można jednak cechy

¹⁶ R. Piętkowa, *Gatunki stylu urzędowego – wzorce i realizacja*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. I. Mowy piękno wielorakie*, Katowice 2000, s. 29.

¹⁷ E. Malinowska, *Współczesny list urzędowy*, [w:] M.T. Lizisowa (red.), *Język w urzędach i sądach*, Kraków 2006, s. 11.

twórczości indywidualnej: rodzaj użytej czcionki, jej wielkość, użycie kursywy, wyróżnienia, akapity lub ich brak.

Najbardziej obszerną część pozwu stanowią opisy zdarzeń, nierzadko drobiazgowo, które są kluczowe dla toczącej się sprawy. Tutaj obserwuje się dużą indywidualność pisarską stron, głównie w zakresie opowiadania o swoich emocjach. Do tekstu bywają wplatane wulgaryzmy mające podkreślić dramatyzm doświadczeń. Interesujące jest natomiast, że to samo zdarzenie może być przedstawione przez drugą stronę procesu w zupełnie odmienny sposób, na zasadzie słowa przeciwko słowu. Stąd odpowiedź na pozew bywa przystąpieniem do walki na teksty z zastosowaniem różnorodnych narzędzi stylistycznych. I tutaj zaczyna zanikać oficjalność stylu, a w jej miejsce wkraczają ekspresywy, wyrażające stany psychiczne nadawcy.

Rozwój kultury prawnej obywateli i szeroki dostęp do instytucji wymiaru sprawiedliwości powodują, że pozew staje się pismem używanym powszechnie i ma już swój utrwalony wzorzec gatunkowy. Unikalność pozwu zawiera się w jego na poły oficjalności i nieoficjalności, co jest związane z brakiem szczegółowych wytycznych w zakresie jego uzasadniania. Różnorodność stylistyczna, dowolność chronologiczna, wybór sposobu narracji to cechy, które czynią go gatunkiem unikalnym i zasługującym na dalsze badania.

Bibliografia

Dubisz J. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003.

Gromek K., *Pisma procesowe i orzeczenia sądowe w sprawach rodzinnych z objaśnieniami i płytą CD*, Warszawa 2015.

Kodeks cywilny. Kodeks postępowania cywilnego. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Koszty sądowe cywilne oraz inne akty prawne, Warszawa 2016.

Kość J., *Tekst pozwu sądowego w polskiej kodyfikacji prawa magdeburgskiego z XVI wieku*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” 2015, t. 22, nr 1.

Malinowska E., *Współczesny list urzędowy*, [w:] M.T. Lizisowa (red.), *Język w urzędach i sądach*, Kraków 2006.

Ostaszewska D., *Relacje nadawczo-odbiorcze w tekście naukowym (perspektywa historyczna)*, [w:] B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*, Katowice 2001.

Piętkowa R., *Gatunki stylu urzędowego – wzorce i realizacja*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 1. Mowy piękno wielorakie*, Katowice 2000.

Sologub O.P., *Osobiennosti proâvleniâ tendencii oficializacii v različnyh tipah delovyh tekstov (na materiale obrašenij v oficial'nyje instancii)*, „Vestnik Čelâbinskogo Gosudarstvennogo Universiteta”, Čelâbinsk 2008.

Szczepankowska I., *Język prawny I Rzeczypospolitej w „Zbiorze praw sądowych” Andrzeja Zamoyskiego. Cz. I. Pojęcia prawne*, Białystok 2004.

Ustawa z dnia 10 maja 2013 r. o zmianie ustawy – Kodeks postępowania cywilnego, Dz.U. 2013, poz. 654.

Wojtak M., *Pragmatyczne aspekty analiz stylistycznych tekstów użytkowych*, [w:] B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*, Katowice 2001.

Wojtak M., *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 2. Tekst a gatunek*, Katowice 2004.

Abstract

Claim as a genre of official text – preliminary assumptions

The work attempts to characterize the claim in terms of structural, pragmatic, cognitive and stylistic aspects. The writ, undoubtedly classified as an official species, shows features of application and is subject to a formal structure. Its occurrence is limited only to judicial institutions. The crude form of this species rejects the generally accepted use in courtesy requests. However, in its most important part – the justification – the claim turns out to be a highly individualized creature, depending on the linguistic and legal competence of the author. In this regard, the author himself determines his style, which depends on his living situation and accompanying emotions.

Keywords: claim, genre, style, text, sender, recipient

Gintautas Kundrotas, Ischak Akai
Litewski Uniwersytet Edukologiczny

Некоторые особенности процесса заимствования в истории турецкого и русского языков

Введение

Глубже изучить природу турецкого и русского языков может помочь их всестороннее сопоставление. Как хорошо известно, именно лексическая система языка является наиболее подвижной и самой открытой для инноваций по сравнению с фонетической, грамматической, синтаксической системами. Кроме того, именно развитие лексики наилучшим образом отражает представление той или иной культурной общности об окружающем мире, действительности, приоритетах и ценностях, а также тесно связано с историей народа и определяется целым комплексом лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических факторов.

Для исторической лексикологии одним из важных является вопрос о происхождении и судьбе словарного состава в разные периоды развития языка. Таким образом, мы более подробно остановимся на вопросе происхождения и развития лексики турецкого и русского языков с учетом социолингвистического аспекта. Особенно нас будет интересовать судьба книжно-письменных заимствований, проникавших в русский и турецкий языки из языков, имевших давнюю литературную традицию.

Теоретической базой статьи явились несколько традиционных направлений, широко представленных в изучении заимствований русского и турецкого языков. Во-первых, это работы о заимствованиях из арабского и персидского языков в тюркские языки, в том числе и в турецкий. Второе направление представлено целой серией работ, в которых изучались тюркизмы в русском и других славянских

языках. Третье – это изучение влияния русского языка на тюркские языки бывшего Советского Союза, в которые русская лексика вливалась в массовом количестве. Четвертое направление, самое молодое, связано с изучением англицизмов в современном турецком языке.

Задача нашей статьи – описать некоторые особенности исторического пути развития лексической системы турецкого языка через взаимодействие языковых и социальных факторов, сопоставив их с особенностями происхождения русской лексики.

В настоящей работе применяется сравнительно – сопоставительный метод, аналитический метод.

Основная часть

I Турецкий язык

Заемствования в турецком языке представлены широко, «заимствованные слова представлены арабскими, персидскими, итальянскими, греческими, французскими, немецкими, английскими, русскими и другими элементами» [Гениш 2017: 52], однако можно сказать, что история турецкой лексической системы стала изучаться достаточно поздно. «Активное изучение как самого процесса заимствования, так и образованных в результате его единиц в турецком языке началось на рубеже XIX–XX веков, в результате языковых реформ, получившие название Языковой Революции (Dil Devrimi)» [там же: 51]. Важно отметить, что в турецком языке вопрос заимствований очень тесно связан с проблемой устаревания и архаизации лексики [Гениш 2016; Зайнуллин, Мухаметзянова 2012].

В данной статье нас особенно интересует тот факт, что в течение своей долгой истории турецкий язык подвергся воздействию языков с высокоразвитой культурной и книжной традицией, и прежде всего арабского и персидского. Начало значительного влияния арабского языка на языки огузо-сельджукских племен исследователи турецкого языка связывают с принятием ими ислама в IX–X вв. Влияние арабского языка на языки многих народов, в том числе и на тюркские языки, связано с тем фактом, что он был признанным и авторитетным языком религии, науки и культуры у мусульманских народов, подобно латыни в средневековой Европе. Вследствие такого тесного взаимодействия арабского языка с тюркскими в язык огузо-сельджукских племен пришло большое количество арабских заимствований, ставших в свое время незаменимой частью османско-турецкого языка. Многие из них можно встретить в языке и по сей день [Халитова, Шемшуренко 2010].

Влияние персидского языка на турецкий исследователи связывают с проникновением сельджукских племен на территорию Ирана в XI в. и образования в Анатолии государства Сельджукидов в XII в. Персидский язык был принят в качестве официального и литературного языка при дворе сельджукских султанов. Персы в это время обладали богатейшими культурными традициями, и их язык являлся в то время языком поэзии и прозы для многих народов Востока. Вследствие такого тесного взаимодействия арабского и персидского языков с тюркскими в язык огузо-сельд-

жукских племен пришло большое количество арабских и персидских заимствований, в том числе и арабизмы, пришедшие в турецкий язык через персидский. Арабские заимствования, часть которых сохранилась и в современном турецком языке, относились в основном к терминологическим системам – мусульманской религиозной терминологии, сословной и социальной номенклатуре, научной и специальной терминологии. Арабизмы, вошедшие через персидский, а также собственно персидские слова широко заимствовались языком турецкой художественной литературы, особенно поэзии [Крайнюченко 2012].

На формирование лексического состава турецкого языка оказали влияние также языки народов, ассимилированных турками-сельджуками и османами в период завоевания ими Малой Азии. Среди этих языков следует отметить греческий язык Византийской империи. В основном из этого языка перешли термины географические, земледелия, мореходства, рыболовства и т. д. Большинство греческой лексики и терминологии, проникшей в турецкий язык в XI–XV вв., вошло в основной словарный фонд турецкого языка. В связи с тем, что в XIV–XV веках на турецкий язык переводились научные труды по многим научным дисциплинам (медицине, ботанике, астрономии, математике и др.), это привело к введению в письменный турецкий большого количества научных терминов иностранного происхождения.

Именно в эпоху среднеосманского языка высокий стиль безраздельно господствует во всех сферах государственной деятельности, в литературе, науке, искусстве. В среднеосманский период окончательно сложился основной пласт арабско-персидской лексики, произошло окончательное размежевание между высоким стилем литературного языка и разговорными нормами народного языка. Таким образом, языковой барьер полностью изолировал широкие массы от высокого литературного стиля [Ergin 1993: 21; Халитова, Шемшуренко, 2010]. Иностранные элементы начинают доминировать над турецкими. По мнению известного русского тюрколога Н.А. Баскакова, османский язык на 80 % состоял из заимствований из арабского и персидского языков [Баскаков 1969: 269].

Исследователи турецкого языка считают, что заимствований за века развития турецкого языка стало критически много, поэтому возникла необходимость поиска пути преодоления разрыва между литературной и разговорной нормами османского языка. Передовые деятели культуры предлагали избегать употребления арабской и персидской лексики при наличии в языке турецких эквивалентов, отказаться от чуждых строю турецкого языка иноязычных грамматических правил, установить основы национального турецкого языка. В середине XIX века модернизационные реформы в Османской империи (Танзимат) (1839–1876 гг.) и младотурецкой революции (1908 г.) привели к новому пониманию лингвистических и других социальных вопросов [Кононов 1977]. В эпоху Танзимата в области культуры Турция ориентировалась на Европу, и это нашло отражение в османском языке в виде большого количества лексических заимствований из европейских языков, главным образом из французского, а также итальянского. Однако многие из лексем, пришедших из арабского и персидского языков, продолжали употребляться. Они остаются активными вплоть до Реформы турецкого языка 1930-х годов, с которой связана деятельность

Турецкого лингвистического общества (Türk Dili Kurumu). В ходе проведения Реформы заимствования из иностранных языков были заменены на исконно турецкие основы [Зайнуллин, Мухаметзянова 2012: 137; также см. Баскаков 1975; Гениш 2016: 65]. В современном турецком языке значительно уменьшено количество элементов, заимствованных из арабского и персидского языков. [Ergin 1993: 22]. Если ранее, до 1930 года, в письменных текстах было всего 35–40% турецких слов, то к концу 20 века этот показатель вырос до 75–80%.

О проблемах в работе над заимствованиями говорит исследователь Гениш Эйюп: «На данном этапе развития турецкого языка, несмотря на деятельность Турецкого лингвистического общества, наблюдается явный переизбыток заимствованных слов, при этом процесс их вхождения в турецкий язык не ослабевает. Это способствует появлению избыточной синонимии в языке. Также следует отметить тот факт, что далеко не все вновь заимствованные слова находят отражение в издаваемых словарях, что говорит о недостаточно оперативной деятельности соответствующих лингвистических организаций» [Гениш 2017: 54]. Специфика турецкого языка состоит в том, что замененная турецкими словами арабо-персидская лексика превращается в архаизмы. Эта активно вытесняемая из употребления лексика не тотчас уходит из языка, она активно используется в турецкой литературе как стилистический прием для придания речи торжественности и для создания реалистического колорита при изображении старины. Используются она и в стиле деловых документов (особенно в юриспруденции), где функцию архаизмов Гениш Эйюп условно называет терминологической. Слова не исчезают бесследно, они сохраняются в литературном наследии прошлого [Гениш 2016: 67].

В современном турецком языке имеется и достаточное количество лексических заимствований из английского языка Их проникновение связано с активным освоением турецким обществом новых технологий, развитием сферы бизнеса и услуг, расширением и укреплением политических и экономических связей с западными странами. Интеграция в мировое сообщество, вовлечение Турции в процессы глобализации способствует притоку большого количества лексических заимствований из английского языка как одного из мировых языков, языка современной международной рекламы, языка современной науки, средств массовой информации и Интернета. Большая часть заимствований относится к специальной лексике и являются интернационализмами. Важнейшие причины проникновения и использования заимствований из английского языка в современном турецком языке носят экстралингвистический характер [Володина 2007: 8–9].

В Турции существуют и сторонники сохранения так называемого «живого турецкого языка», значительную часть которого составляет арабо-персидская лексика, и сторонники «лингвистической революции», настаивающие на необходимости освободить язык от многовековых иноязычных наслоений. Так или иначе, в современном турецком языке находит широкое применение, как и арабо-персидская лексика, так и их турецкие эквиваленты» [Гениш 2016: 65]. Важно также, что «несмотря на активное освоение лексических заимствований в современном турецком языке пока сложно говорить о стабильности иноязычных слов в лексическом составе языка,

а также об их устойчивости с точки зрения их употребления литературной речи» [Гениш 2017: 54].

II Русский язык

Русский народ также с древних времен вступал в культурные, торговые, военные, политические связи с другими народами, что не могло не привести к языковым заимствованиям, по времени относящимся к самым разным периодам развития русского языка.

В связи с темой статьи нас будет интересовать в первую очередь значительная по составу группа слов старославянского происхождения, относящаяся к группе заимствований из родственных славянских языков. Как известно, на Русь старославянский язык пришел как язык церковной письменности в конце X века в связи с принятием христианства, а затем длительное время использовался в ряде славянских государств в качестве литературного письменного языка, употребляемого в том числе и для перевода греческих богослужебных книг. Старославянизмы не были чуждыми заимствованиями в древнерусском языке, они прочно укреплялись в русском языке как близкородственные. Из старославянского языка в русский пришли церковные термины, многие слова, обозначающие абстрактные понятия и т.д. Во многом благодаря использованию богатого арсенала средств старославянского языка русский литературный язык обладает стилистическим многообразием. С момента создания в старославянском языке были греческие заимствования, кальки с греческого и ряд греческих синтаксических конструкций. Наследник старославянского церковнославянский язык долгое время выполнял на Руси функции церковно-религиозного языка.

Вопросы соотношения древнерусского и старославянского языков довольно широко обсуждались в литературе [см. напр. Древнерусский 1987; Успенский 1983]. Однако отношение к церковнославянскому языку и славянизмам в русском языковом сознании в течение долгой их истории тоже нельзя назвать однозначным: среди русских людей культуры тоже существовали архаисты и новаторы. Вопросы социолингвистического и идеологического взаимодействия культуры и языка, славянофильство и западничество как лингвокультурное явление, анализ культурно-языковой ситуации в России 1830–1840-х гг. в контексте споров славянофилов и западников подробно анализируются в книге Л.Г. Чапаевой. Сложную порой судьбу заимствований автор очень резонно объясняет их идеологической «знаковостью», социальной и политической наполненностью порой самого их присутствия в языке [Чапаева 2014: 158–169].

Со временем церковнославянские элементы могли оттесняться на периферию литературного языка, церковнославянский язык постепенно становился языком лишь богослужебных текстов и с середины XVIII в. теряет то самостоятельное значение, которое было для него характерно в предшествующую пору. Тем не менее в системе современного русского литературного языка сохраняются те лексические богатства, которые были унаследованы от старославянского языка со времён появления переводов Священного Писания на Русь. Исследователями факт создания славянского литературного языка оценивается несомненно поло-

жительно. Отмечается, что благодаря воспринятому богатству греческого и латинского языков, старославянский язык вступил в ранг культурных международных языков Восточной Европы. Построенный на основе греческого старославянский тоже можно отнести к языку высокоразвитой культурной и книжной традиции. По мнению Мелиховой, взаимодействие церковнославянского и русского языков не прекращается и в XVIII в., наиболее жизнеспособные и целесообразные в использовании элементы церковнославянского продолжают существовать в русском языке в последующие времена. Рассмотрение эволюции слов с южнославянскими по происхождению рефлексам в русском литературном языке XVIII века позволяет автору сделать вывод, что многие славянизмы продолжают свою жизнь и развитие в языке за счет того, что изменяют стилистическую окраску, либо на основе исходного значения в более позднее время развивают новое, переосмысленное значение (к примеру, за счет метафоризации), поэтому расширяют свою употребительность и входят в активный словарный запас. Так, в кругу славянизмов метафоризация служит в основном формированию новых отвлеченных значений, относящихся к области духовной, творческой деятельности человека, общественной деятельности [Мелихова 2012].

В русском языке есть заимствования из других близкородственных славянских языков, например из белорусского, украинского, польского, словацкого и др. По времени проникновения они являются более поздними, чем старославянизмы. Так, отдельные заимствования из польского языка датируются XVII–XVIII вв. Часть из них, в свою очередь, восходит к европейским языкам (немецкому, французскому и др.). Но немало и собственно польских слов (полонизмы). Некоторые полонизмы пришли в русский язык через посредство украинского или белорусского языков. Все родственные славянские заимствования были близки русскому языку, его системе, быстро ассимилировались и лишь этимологически могут быть названы заимствованиями.

В русскую лексику на разных этапах ее развития входили и неславянские заимствования, например греческие, латинские, тюркские, скандинавские, западноевропейские. Заимствования из греческого языка начали проникать в исконную лексику еще в период общеславянского единства. Значительными были заимствования в период с IX по XI в. и позже. Это в первую очередь слова из области религии, научные и бытовые термины, более поздние заимствования относятся главным образом к области искусства и науки. Некоторые греческие слова попали в русский язык через другие языки (например, французский). Заимствования из латинского языка наиболее значительны в области научно-технической, общественной и политической терминологии. Больше всего латинских слов пришло в русский язык в период с XVI по XVIII в., особенно через польский и украинский языки. Много слов латинского происхождения являются интернациональной терминологией [Современный 2002].

Вполне естественно, что в русский язык в результате ранних торговых и культурных связей, а также как следствие военных столкновений проникали слова из тюркских языков. К ранним (общеславянским) заимствованиям относят отдельные слова из языков аваров, хазар, печенегов и др. Среди тюркских заимствований

больше всего слов из татарского языка, что объясняется историческими условиями. Особенно много слов осталось из военной, торговой и бытовой речи [см., напр. Таныш 2015].

Восточные элементы пронизывают весь текст одного из первых памятников древнерусской литературной письменности “Слово о полку Игореве” (конец XII века). Как отмечает Н.А. Баскаков, это касается не только значительного слоя тюркской лексики, но и самого характера «Слова»: его стиля, образов, эпитетов, сравнений, метафор и др., аналоги которым можно найти в фольклоре некоторых тюркских народов [Баскаков 1978]. Исследователи-ориенталисты единодушно признают, что тюркизмы «Слова» относятся к древним заимствованиям из тюркских языков домонгольского периода.

Проникновение арабских заимствований в русский язык шло тоже в основном через посредство тюркских языков. Это слова, связанные с мусульманством, административные и торговые термины, а также большое число антропонимов арабского происхождения. Значительное число арабизмов проникло в русский язык через посредство французского, нидерландского, английского и других западноевропейских языков в ходе петровских реформ начала XVIII столетия. В основном это была терминология, связанная с морским делом, навигацией, математикой, астрономией, торговлей и другими отраслями. В последующие столетия фонд арабизмов русского языка пополнялся за счёт их заимствования из европейских языков, а также из языков народов Кавказа и Средней Азии в ходе присоединения к Российской империи этих регионов. Непосредственное знакомство русских путешественников и учёных с арабским миром также не прошло даром для лексической системы русского языка [Бахтиярова, Фаткуллина 2015].

Заимствования из западноевропейских языков образуют одну из многочисленных (после старославянской) групп. Заметную роль в XVII–XVIII вв. (в связи с реформами Петра I) сыграли слова из германских языков (немецкого, английского, голландского), а также из романских языков (например, французского, итальянского, испанского). Из английского языка вошло значительно количество слов, связанных с развитием общественной жизни, техники, спорта. Особенно распространились английские слова (часто в американском варианте) в 90-е годы XX в. в связи с экономическими, социальными и политическими преобразованиями в российском обществе. Заимствования конца XX в. коснулись разных сфер жизни: технической, спортивной, финансовой и коммерческой, искусства, общественно-политической и др. [Современный 2002].

Несмотря на некоторую «перегруженность» русского языка англицизмами в последнее время, можно говорить о достаточно устоявшейся стабильности русской лексической системы в данном фрагменте.

Заключение

Итак, мы видим, что заимствования характерны для обоих языков. Они свидетельствуют о контактах между различными этническими группами, народностями, нациями, о сложности исторического пути развития любого из языков. История заимствований в обоих языках тесно связана с этапами исторического развития языка, особенностями мировоззрений, социального устройства. Лексика, являясь наиболее подвижным компонентом системы языка, находится в процессе постоянного изменения. Словарный состав непрерывно обновляется и изменяется, отражая в том числе и изменения в социальной жизни его носителей.

Заимствованная лексика может проникать в языки как непосредственно – т.е. в результате прямых бытовых, торговых, культурных, военных контактов носителей языков, так и опосредованно, т.е. через третий язык, выступающий в качестве посредника. По свидетельству проанализированных источников, опосредованное усвоение в большей мере касается русского языка. Общим явлением в системе заимствований двух анализируемых языков можно считать то, что заимствовалась лексика в основном из экономической, религиозной, научной, социальной, бытовой и политической сфер жизни, т.е. заимствования относились, в основном, к терминологическим системам.

Большую роль как для турецкого, так и для русского языков играют книжно-письменные заимствования, проникавшие из произведений религиозной, художественной и публицистической литературы на языках, имевших давнюю литературную традицию и обладавших благодаря этому известным престижем. Для русского языка это в первую очередь греческий и старославянский, для турецкого персидский, арабский, для обоих языков в последнее время – английский. Однако можно увидеть и яркое отличие – в процессе развития турецкий язык испытывал на себе сильное воздействие разносистемных и неродственных языков, в результате чего языковой барьер изолировал широкие массы от высокого литературного стиля, русский же язык в большой степени подвергся влиянию родственного старославянского, который был в гораздо большей степени понятным носителям славянских языков. Мы видим факты, что старославянизмы не были чуждыми заимствованиями и прочно укрепились в русском языке как близкородственные. Многие славянизмы продолжают свою жизнь и даже развитие в языке, развивая новые смыслы. Во всяком случае, не проводится никакой искусственной деятельности по их выведению из языка. От заимствований же из арабского и персидского турецкий язык стараются очистить как от инородных элементов.

В целом функционально-стилистическая роль заимствованных слов весьма разнообразна. Основная их функция – номинативная, для обозначения определенного нового понятия. Чаще всего они пополняют терминологические системы, используются как экзотизмы, а также с определенными стилистическими целями. Однако это касается в большей степени русского языка и заимствований последнего времени, особенно англицизмов в обоих языках. Уместность же арабских и персидских

элементов ставится под сомнение, в результате реформирования турецкий язык избавляют от них, заменяя другими элементами, поэтому пока трудно говорить об устойчивости турецкой лексической системы.

Литература

Баскаков Н.А., *Введение в изучение тюркских языков*, Москва 1969.

Баскаков А.Н., *Языковая политика Турецкого лингвистического общества* // „Социолингвистические проблемы развивающихся стран”, Москва 1975, с. 20–25.

Баскаков Н.А. *Слово о полку Игореве* // „Памятники литературы и искусства XI–XVII веков”, Москва 1978, с. 59–68.

Бахтиярова А.Н., Фаткуллина Ф.Г., *Арабские заимствования в лексической системе русского языка* // „Фундаментальные исследования”, № 2–27, 2015, с. 6124–6128, <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38632> [дата обращения: 02.01.2017].

Володина Е.Г., *Лексические заимствования из английского языка в современном турецком языке (на материале периодики)*, автореферат дисс., 2007.

Гениш Э., *Стилистическое использование архаичной лексики в турецком языке* // „Знание”, № 9–2(38), 2016, с. 64–68.

Гениш Э., *Заимствование в лексической системе турецкого языка* // „Знание”, № 3–2(43), 2017, с. 50–55.

Древнерусский язык в его отношении к старославянскому, Москва 1987.

Ergin M., *Türk dil bilgisi*, Istanbul 1993.

Зайнуллин Г.Г., Мухаметзянова Л.Р., *Некоторые особенности процесса устаревания лексики в турецком языке* // „Вестник ЧелГУ”, № 33(287), 2012, с. 135–138, <http://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-protsesssa-ustarevaniya-leksiki-v-turetskom-yazyke> [дата обращения: 28.02.2017].

Кононов А.Н., *Основные этапы формирования турецкого письменного литературного языка* // „Вопросы языкознания”, № 4, 1977, с. 21–36, <http://www.ruslang.ru/doc/voprosy/voprosy1977-4.pdf>.

Крайнюченко Е.В., *Слова арабского происхождения в турецком языке (диахронический аспект)*, https://www.pglu.ru/upload/iblock/e0c/uch_2012_viii_00005.pdf.

Мелихова М.А., *Соотношение церковнославянской и русской лексики в русском литературном языке национального периода* // „Вестник ВуиТ”, № 3, 2012, с. 60–66, <http://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-tserkovnoslavvyanskoj-i-russkoy-leksiki-v-russkom-literaturnom-yazyke-natsionalnogo-perioda> [дата обращения: 30.07.2017].

Современный русский язык: Учебник, под ред. Н.С. Валгиной, Москва 2002, <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/about.htm>.

Таныш С., *Турцизмы как специфический пласт иноязычной лексики русского языка* / С. Таныш // „Система і структура східнослов'янських мов”, Вип. 8, 2015, с. 112–117, http://nbuv.gov.ua/UJRN/sissm_2015_8_17.

Успенский Б.А., *Языковая ситуация Киевской Руси и ее значение для истории русского литературного языка*, Москва 1983.

Халитова Р.Х., Шемшуренко О.В., *Арабские заимствования в турецком языке* // „Филология в полиэтнической и межконфессиональной среде: состояние и перспективы. Сборник научных статей”, Казань 2010, http://repository.kpfu.ru/?p_id=31985.

Чапаева Л.Г., *Культурно-языковая ситуация в России 1830-1840-х гг. в контексте споров славянофилов и западников*, Saarbrucken 2014.

Abstract

On the peculiarities of language borrowings in the history of Turkish and Russian languages

The article focuses on the analysis of the origins and development of Turkish and Russian lexis from the socio-linguistic perspective. The fate of book-written borrowings that entered the Turkish and Russian languages from the languages with a long literary tradition is explored.

First, the article analyses borrowings that entered Turkic languages, including Turkish, from Arabian and Persian languages. Second, Turkic borrowings in Russian and other Slavonic languages are explored. Third, the article focuses on the influence of the Russian language on Turkic languages spoken in the former Soviet Union, which were largely affected by Russian lexis. Finally, English borrowings in the modern Turkish language are explored.

Keywords: language borrowings, lexicology, socio-linguistic, Turkic languages, Turkish, Russian and Slavonic languages

Alexandr Savchenko, Mikhail Khmelevskiy
 Petersburski Uniwersytet Państwowy, National Chengchi University (Taiwan)

«Над кем смеётесь?», или о специфике создания комического в украинском языке (на примере романа О. Черногуза «Аристократ из Вапнярки»)¹

*«Произнесенное метко, всё равно что писанное, не вырубливается топором...
 А уж куда бывает метко всё то, что вышло из глубины Руси, где нет ни не-
 мецких, ни чухонских, ни всяких иных племён, а всё сам-самородок, живой
 и бойкой русской ум, что не лезет за словом в карман, не высиживает его, как
 насадка цыплят, а вlepливает сразу, как папирот на вечную носку, и нечего
 прибавлять уже потом, какой у тебя нос или губы – одной чертой обрисован
 ты с ног до головы!»*

(Н.В. Гоголь, «Мертвые души»)

В настоящей статье мы попытаемся продемонстрировать роль устойчивых сравнений, фразеологизированных сравнительных оборотов и других языковых средств в создании комического эффекта в украинском разговорном языке на примере художественного текста.

Вначале следует остановиться на самой природе юмора в украинской культуре, поскольку уже здесь мы наблюдаем существенное отличие от русской смеховой традиции. Иными словами, несмотря на близкородственность русского и украинского языков, схожесть менталитетов, культур и истории двух народов, русский

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект «Проведение комплексного социолингвистического исследования роли и функций русского языка в украинском полиязычном пространстве и описание положения русского языка в современной языковой ситуации на Украине» (№ 18-012-00754; шифр ИАС 31.15.69.2018).

и украинец далеко не всегда пользуются теми же самыми языковыми средствами для создания комического эффекта.

По нашим многолетним пристальным наблюдениям, в разговорном украинском языке устойчивость сравнения и воспроизводимость образов не является обязательным признаком для его фразеологизации, украинское фразеологизированное сравнение зачастую более авторское, чем в русском узусе, и, возникнув, может функционировать даже в рамках одного монолога. У украинца эпитет часто рождается непосредственно в самом процессе говорения, характеризуется спорадичностью и варьированностью вариантов, он ложится в уже имеющуюся языковую модель, компоненты которой способны меняться в зависимости от фантазии и образности мышления говорящего, уходящей в бездонную глубину народного творчества. Носитель русского языка и культуры для создания комического эффекта нередко склонен к цитированию, тогда как палитра образов украинского сравнения здесь безгранична по причине ее авторской природы и спонтанности.

По этой причине в настоящей статье и при анализе собранного нами материала под устойчивостью мы будем понимать ту устойчивость, которая проявляется только на структурном уровне модели и в живой речи обрастает различными, порой самыми непредсказуемыми образами, в зависимости от образности мышления и фантазии самого говорящего, а под воспроизводимостью – повторяемость фразеологизированного сравнения на протяжении одного монолога или шире – одного художественного текста.

Для украинского контекста характерным и более выраженным языковым явлением можно назвать живой процесс перехода эпитета в сравнение с последующей фразеологизацией и выходом за пределы локального употребления: *зоряні очі – очі, наче зорі, жаб'ячі очі – очі, як у жаби* и т.п. В художественной литературе аналогично с давних времен используется данный троп или для создания образов (вспомним, как Т. Шевченко рисует образ российской императрицы с помощью сравнения: «*Мов опеньок засушений – Тонка, довгонога*» или царя: «*як відмедь*»), или для стилизации как поэтическое средство. Порой авторы вводят в свой текст народные по происхождению устойчивые сравнения (УС) без изменений, но при этом не менее часто создают и свои собственные по модели и образцу народных.

Для примера проанализируем УС с компонентом *бігати/біжати*. Помимо зафиксированных в словарях и частотно воспроизводимых *бігає (біжить) як засватана, як висолопивши языка, наче з цепу зірвався, як пес, як ошпарений, як на пожежу* мы встречаем такие украинские фразеологизированные сравнения, по происхождению народные как: *мов кручена ярка, мов опудало, мов перелякана миша, мов скажений (звір /по клітці/, собака /по полях/, бик), як весільна мати, як вовк (по степу), як заєць (довгоногий, солоний), як собака (без хвоста /по хаті/)* и т.п. Вместе с тем в живой речи мы находим множество вариантов с логически объяснимой образностью: *бігати як дурний по пеклі, як по Хрещатику, як дружка, як з шібениці зірвався, як швець з чобітьми на базар*, а также целый ряд сравнений с авторскими УС: *як Марко по пеклі, як Настя в коноплі, як Ганна (як жінка) без солі* или сравнения с полностью стертым лексическим значением компонентов УС, выполняющих исключительно

оценочную функцию: *бігати як церковна миша, як ведмідь, як слон* (в том же значении – «очень быстро»), *як дурний мила наївся, як німий в суд* (здесь важна сама модель, а абсурдность образа «немой в суд», «дурак мыла наелся» создает лишь комический эффект и усиливает оценочность).

Таким образом, после слов *як, мов, наче, ніби* в сравнительных оборотах, благодаря устойчивости модели, встречаем бесконечное количество образов, которые в украинском контексте могут быть как общеупотребительными, так и варьироваться от региона к региону, от города к городу, от села к селу и от носителя к носителю, от ситуации к ситуации.

В результате соединения несоединимого, зачастую абсурдного или вообще неправильного, возникает эффект иронии, что и является целью подобного соединения, которые мы вслед за лингвистом Я.М. Вороной [Ворона 2011] будем относить к ироничным устойчивым сравнениям (далее: ИУС).

Причем следует подчеркнуть, что предмет нашего настоящего исследования сводится скорее не столько к языковым различиям, сколько к разнице между самой манерой изъяснения, выражения мысли, природе национального юмора. Украинцы в повседневной жизни, помимо родного языка, пользуются также и русским, и суржилом (смесь русского и украинского языков), и диалектными вариантами украинского языка, но при этом все варианты украинского узуса объединяет общий прием создания комизма. Так, напр., русский язык Одессы или Киева отличается от русского языка Москвы и Петербурга не столько лингвистически (украинская фонетика, особая интонация, украинские лексические вкрапления, нелитературный синтаксис), сколько самой манерой говорения, выражения мысли и использования юмора в качестве нормы повседневного общения. Именно данный ракурс представляет собой предмет настоящего исследования.

Для примера приведем выдержку из речи жительницы Измаила (Одесская область), украинки по национальности, пользующейся в повседневном общении русским языком в своем специфическом преломлении (здесь передаем фонетические особенности и характерный для региона украинской части Бессарабии прием повтора): *«Шо ты встала, ну шо ты встала? Не, ну шо ты ти тут встала? Галю, ну, шо ты мне тут такая встала? Ты ж мне усю музыку загородила... як корова на шоссе!»* Отметим, что приведенный пример ярко иллюстрирует речь данного украинско-молдавско-русскоязычного придунайского региона. При этом обращают на себя внимание не столько фонетические отличия от литературного русского языка, сколько абсолютно иная манера говорения и выражения, нежели в русском просторечии, в котором комизм создается путем цитируемости и воспроизводимости образов или обыгрывания цитируемого текста.

Фантазия украинского народа, ассоциативность его мышления, уходящая корнями в народное творчество, отражается в повседневной речи украинских городов и сел, в иронии и комизме, возведенных до уровня повседневного общения. Если для носителя русского менталитета в живом языке и непринужденном общении значительную роль играет цитация, в том числе и из художественной литературы, кино, музыки, рекламы, поп-культуры и т.п., то украиноязычная литература и даже

поп-культура не играет такой формирующей сознание роли, как в случае русского обиходно-разговорного языка. Прежде всего это касается законов функционирования живой речи обоих народов, в частности, смеховой культуры и национального юмора. Если для среднего носителя русского языка для создания комического эффекта на первый план выходит цитирование, пересказ и обыгрывание цитат совершенно из разных культурных источников, то для украинского контекста более характерно употребление фразеологизированных образов и эпитетов на народной основе.

Приведем еще ряд показательных иллюстраций. Так, например, если для выражения грусти, скуки в русском узусе легко представить себе монолог с включением общеизвестной цитаты: «*Скучно мне без вас... и скучно и грустно, и некому руку подать... как там дальше у Есенина?*» (причем, важно не авторство, а узнаваемость цитаты), то в украинском контексте (включая речь русскоязычного украинца или украинца, пользующегося в общении суржигом) вероятность подобного сравнения минимальна, а для описания подобного чувства украинец либо воспользуется известным ему УС: *сумно, мов я в чорну хмару ввійшла, я сумую мов лелека* ('аист'), либо употребит авторское сравнение, построенное по отлаженной языковой модели со спонтанно родившимся в момент речи и понятным образом: *Мені так сумно, наче щось вкрали; Сумно як ужгородському коньяку без лимончику*. Однако нередко ввиду спонтанной природы украинского сравнения и своеобразной манеры создания комического эффекта будет использован совершенно необъяснимый, нелогичный или вообще абсурдный образ со стертым лексическим наполнением, имеющий исключительно ироническую, экспрессивно эмоциональную и оценочную функцию (в данном случае – «очень»): *Йому сумно як Софії Ротару, як директору Львівського автобусного заводу, як тьоті Моті у компоті* и т.п. или намеренное неправильное употребление фразеологической единицы (ФЕ) все с той же целью создания комизма: *сумно як белке у колесі, як ні дати, ні взяти* (суржик) и т.п. Последнее явление максимально характерно для тнз. одесского языка или в искусственных речевых конструкциях, подражающих языку Одессы.

Или русское *ест как воробушек* может соответствовать в украинском, с одной стороны: *їсть як горобчик*, с другой – *він їсть, як Мая Плісецька* и т.п. Сравнение *глупый как пробка* и другие, широко употребительные русские УС, соответствуют таким специфично украинским, как, напр.: *дурний як сало без хліба, як сала шматок, такий дурний аж крутиться, дурний як миколаївський чобіт, як турецькій кінь, дурний як турок*. Список можно продолжать до бесконечности, поскольку для создания украинского сравнения не важна воспроизводимость и цитируемость образа, а достаточно только модели, которая может наполняться любыми образами, насколько хватит фантазии говорящего. Народная основа украинских УС и узнаваемость их модели провоцирует полет образной фантазии говорящего, доходящей зачастую до полной абсурдности и небрежности образа (вплоть до прецедентного и для русской культуры языка Одессы), стирания его внутренней формы при сохранении семантики УС, но уже в оценочном, экспрессивно-эмоциональном значении с комическим эффектом: *суп такий холодний як Зимовий палац; Що ти мені тут понатисав, як Ленін по п'яні; дивиться на мене як Роза на Люксембург?* и т.п.

Занимаясь подобной «абсурдизацией» образов как средством создания комического эффекта, одесский лингвист В. О कोरोков отмечает, что «смеховая ситуация, в отличие от метафорической, построена по принципу сдвига смысла, который вызывает стремление к коррекции, что и проявляется в улыбке. И в зависимости от «мощности» сдвига смысла мы получаем различные варианты трансформации сознания и создание смеховой ситуации» [О कोरोков 2004: 69]. Наши примеры, приведенные выше, ярко иллюстрируют, как логичное нарушение смысла вызывает смех.

В продолжение затронутой темы рассмотрим спонтанные и авторские фразеологизированные сравнения как средства создания комического и саркастического эффекта и проследим модели их образования и в живой речи украинца на материале романа «Аристократ из Вапнярки» современного украинского писателя Олега Черногуза (род. 1936 г.).

Это произведение считают первым украинским сатирическим бестселлером, который создавался на протяжении 1964–1977 гг. Многие литературоведы ставят О. Черногуза в один ряд с В. Шукшиным, поскольку оба являются мастерами создания литературных персонажей не столько описательно, сколько с помощью их речи, это поистине настоящие «виртуозы диалога». Помимо своей художественной ценности роман представляет собой настоящий клад фигур живой украинской речи, текст этого произведения в действительности можно назвать энциклопедией народного украинского языка, в которой, как в зеркале, отражаются все его проявления и по которой можно проследить законы, модели и процессы, характерные для современного разговорного языка и непринужденного общения. Язык романа О. Черногуза представляет собой вереницу записанных диалогов, которые автор слышал на улицах городов, в селах, в кафе, транспорте, коллективе и т.д. и которые он с невероятной педантичностью «застенографировал». Именно такая «застенографированность» украинского живого языка и его обиходно-разговорного стиля представляет собой огромный интерес для исследователей природы и законов спонтанной речи. И именно по этой причине данное произведение было выбрано нами в качестве материала для описания прежде всего тех средств, которые участвуют в создании комического эффекта в разговорной речи, в частности, УС. А поскольку живая украинская речь насыщена сравнениями самой различной природы, роман О. Черногуза, построенный на повседневных диалогах героев, в наивысшей степени изобилует сравнительными оборотами, как настоящий словарь устойчивых сравнений украинского языка, написанный в виде художественного произведения.

С учетом вышесказанного о природе украинского сравнения, выбранный из романа обширный материал авторских ироничных устойчивых сравнений нам представляется возможным разделить на следующие группы с наиболее иллюстративными примерами:

- 1) общеупотребительные и широко известные УС: *поблискував як бісер; стояв, як олов'яний солдатик; одягнений, як на парад; почервонів, як рак після кипіння; сидів, як мумія; як з гусака вода; мовчати як сфінкс* и т.п. Однако наибольший интерес представляют собой авторские употребления таких УС в сочетании с «несочетаемым», в результате чего возникает комический эффект, как, напри-

мер, в случае с УС як *парубоцька квартира* – о тесном лифте, или: *гордо, як молодий олень, стояв спортивний велосипед марки «Молодість наша»; наче равлик* (медленно, как улитка), *заліз сам собі в душу, надійно там сховавшись*. В качестве показательного примера обыгрывания прямого и переносного значений общеизвестных УС можно привести следующий: *В житті хто як може, так і крутиться: один, як муха в окропі, а другий, як вареник у сметані...* Или УС, в котором комизм усиливается как игрой значений, так и намеренным переходом трагичного понятия в ироничное: *Від радісного до трагічного один крок, як від любові до ненависті, як від ювілею до...*;

- 2) понятный, но сугубо авторский образ, участвующий в сравнении, которое воспроизводится, следовательно, фразеологизируется в рамках одного текста: *дівчина з чорними, як перестиглі оливки, очима; обвішаний фотоапаратами і коробками, як партизан-десантник; епохальні відкриття, як землетруси, трапляються рідко; посунув уперед, як танк по мінному полю* (т.е. напористо, но осторожно); *їхні погляди схрестилися, як дві інверсії в небі; несподівано запрацювали, як ілюзи, шлункові залози; горілка приємно розтеклась по тілу, як тепло по батареї опалення; в душі холодок, як у морозильнику холодильника; він скривився так, ніби надкусив гнилий, хоч і свіжий на вигляд помідор; голова тріщала і розколювалася, наче кавун, наповнений соками і сонцем*. К этой же группе можно отнести и художественные авторские метафорические сравнения, развернутые до целых предложений, как в примере: *всі чекали на нього з таким самим нетерпінням, як запеклі футбольні уболівальники чекають фінального матчу на кубок*;
- 3) аллюзии и обыгрывание цитат и образов из мировой культуры, напр.: *Не будьте примітивом, ви говорите, як ветеринар! Але про жінок, як і про покійників, кажуть «аут бене, аут нігіль*. Здесь же приведем пример, как на протяжении всего текста обыгрывается известная и избитая цитата: *Ніщо так не зближує людину, як стіл у бенкетному залі, як спільний стіл у ресторані, як коньяк, як об'єктив фотоапарата*;
- 4) стирание значения эпитета, когда УС выступает исключительно в оценочной, экспрессивной и комичной функции: *Дівчат він любив, як поет, особливо тих, які на даному етапі йому подобалися; Судів, як і недовареної та старої свинини, він не терпів; здобув собі популярність так само швидко, як здобуває її папа римський у Римі*;
- 5) расширение сравнительного компонента: *дивився на неї, мов на кохану, що зібралася до іншого; метушився юнак в окулярах з випуклими лінзами, як пожжежний брандмейстер перед початком тренувальної пожжежі; він не відставав від жінки, як осінній листок, прикутий першим приморозком до асфальту*; а также такие развернутые метафорические авторские сравнения, как, например: *він заспокоює себе, неначе в'язень, котрого ведуть на ешафот і котрий, працюючи на публіку, корчить із себе героя, хоч усі бачать, як його коліна вибивають дріб*; или: *Філарет Карлович розв'язав брезент і відкинув його так, як красуні відкидають поли халата, щоб ніби ненавмисне показати свої найпрекрасніші форми*.

Ввиду того, что образы в сравнениях, встречающихся в романе, большей своей частью авторские, в многообразной палитре этих образов отразилась эпоха 60–70 годов прошлого века. В ней, как в янтаре, застыли многочисленные реалии повседневной (советской) жизни. Одним из свойств художественного текста можно считать тот факт, что язык, которым он написан, в той или иной степени хранит в себе и доносит до читателя некоторые характерные черты определенной исторической эпохи как «лексические приметы времени» [Козырев, Черняк 1998].

Ниже проанализируем некоторые из них и рассмотрим их как средство «контекстуальной иронии» в ИУС. Такого рода слова, обозначающие реалии советской жизни, иногда принято называть советизмами. К их числу относятся и идеологемы, то есть слова и выражения (штампы), употреблявшиеся в сфере агитации о пропаганды.

Следует отметить, что в повседневной жизни такие слова, штампы и устойчивые обороты нередко становились основой для иронического обыгрывания, осмеяния, создания каламбуров, языковой игры, стеба, на них нередко строились анекдоты. Яркий пример такого обыгрывания реалий повседневной жизни, в том числе советизмов и идеологем, представляет собой и роман О. Черногуза. Читатель, чья жизнь пришлось на описываемую эпоху, легко распознает в тексте такие языковые единицы (советизмы, клише-идеологемы, аллюзии и прямые указания на реалии советской жизни), которые нередко встречаются в тексте романа. Примером идеологемы, использованной в ироническом контексте, свойственном непринужденному живому разговорному дискурсу, может служить следующая фраза: *Вони сказали, що у вас не голова, а кабінет міністрів* (причем «советскость» идеологемы подчеркивается русским окончанием *-ов* у существительного вместо литературного украинского *-ів*).

В основе целого ряда ИУС обнаруживаются различные по характеру и тематике слова-реалии (в т.ч. советизмы), использованные в качестве основы для сравнения (как в составе ИУС, так и в более развернутом контексте). Как отмечает лингвист Я.М. Ворона, «специфика образов ироничных УС отображает особенности народного мышления и представлений... Чем используемый образ конкретнее, тем сильнее иронический эффект, который он вызывает [Ворона 2011]. Довольно большое количество УС, встречающихся в спонтанной речи, связано с хорошо знакомыми предметами, окружающими человека в его повседневной жизни, предметов быта. В результате анализа основ таких сравнений, помимо моделей, мы получаем красочную «фотографию» эпохи. В УС, особенно авторских, характерных для живого разговорного языка и зафиксированных в речи героев романа О. Черногуза, как в краеведческом музее, перед нами предстают характерные для времени 60–70-ых гг. предметы быта, многие из которых уже давно стали признаком той эпохи, или ситуации, которые внутри одного текста становятся, во-первых, прецедентными, а во-вторых, – служат основой для сравнения с определенной ситуацией в ироническом ключе. Приведем пример: *Пассажири, наче десантники з підводних човнів, виринали з підземних тунелів і, розмахуючи портфелями й валізами, брали штурмом спустилі трамваї, тролейбуси і таксі, наче ті йшли у свій останній рейс*. Помимо колоритного сравнения пассажиров, выходящих из подземных туннелей, с десантниками из подводных лодок, автор иронично описывает и легко узнаваемую

картину. Еще одна схожая прецедентная ситуация метафорически сравнивается следующим образом: *До вас вриваються прямо з вулиці, як з перону у залу для транзитних пасажирів.*

Легко узнаваема и такая ситуация: *Зібрав навколо себе стільки людей, скільки збирає лише автоаварія або дитина, яку залишили батьки* – значение ‘очень много’ автор передает, экспрессивно и метафорически сравнивая ситуацию с поведением людей, когда подобного рода уличные происшествия, как правило, собирают толпы зевак и «сочувствующих». Соединяя два эпитета в одном сравнении, автор усиливает экспрессию и получает двойную комичность. На данном и последующих примерах мы видим, как ярко образное авторское сравнение начинает «играть» в языке, закрепляется в рамках одного текста и начинает вести себя уже как устойчивое сравнение, при этом его устойчивость сохраняется лишь до тех пор, пока не закончится монолог, диалог, авторский текст.

Аналогичный прием создания комизма можно наблюдать и в живой речи, а поскольку роман О. Черногуза построен на диалогичной речи его героев, он представляет богатый материал для исследования принципов и законов разговорного языка.

Подобный прием, как упоминалось выше, намного в большей степени характерен для украинского узуса, чем для русского. По нашим наблюдениям, украинец в повседневной жизни разговаривает сравнениями, которые спонтанно рождаются в его монологической речи. Более того, прием метафоризации и рождения авторского сравнения, зачастую намеренного его искажения или употребления в депатетизированном значении является частым инструментом в создании комического эффекта в украинском узусе вне зависимости от того, каким языком он пользуется – украинским, русским или суржилом.

Вышеуказанный и последующие примеры хорошо иллюстрируют сам процесс возникновения комизма в сравнении: 1) обыгрывание хорошо узнаваемого образа и знакомая всем ситуация, 2) превращение трагичного в комичное (зд. авария или потерявшийся ребенок), 3) частое удвоение эпитета с целью усиления экспрессии, 4) сдвиг стиля или смысла, когда удваиваются или сравниваются не связанные друг с другом образы.

Схожий прием мы наблюдаем и в иронично обыгранных «бытовых зарисовках» повседневной жизни того времени, использованные в качестве ярких комичных, порой даже саркастических сравнений: *покупці утворювали такі черги за лотереями, які можливі лише після 8 березня біля пунктів прийому склотари.* Или знакомая в те времена ситуация, когда во время просмотра фильма в кинотеатре неожиданно обрывалась лента, использована автором в сравнении: *дискусія обривалась, як кінострічку в найцікавішому місці.*

Актуальна в свое время была и такая обыгранная автором ситуация: *у його голові провітлішало, як у людини після страшного сну: автомобіль виграв, а гаража нема.* Реализация мечты советских граждан приобрести дефицитный автомобиль влекла за собой новую насущную проблему – гараж. Парадоксальность ситуации, контраст – радость от выигранного автомобиля превращается в ужас от того, что нет гаража – рождает яркий экспрессивный и комичный образ.

В составе УС и сравнительных оборотов нередко встречаются и иные характерные для описываемого в романе времени приметы из разных сфер жизни, как, например, в торговле и сфере обслуживания: *Він запобігав перед Сідальковським, як директор бази перед ревізором*. В основу ИУС легла знакомая ситуация, когда не всегда чистый на руку директор суется перед визитом ревизора, боясь обнаружения недостачи. При этом сама должность директора, например, рынка или магазина считалась весьма почетной среди обывателей, люди, занимавшие такие должности, как правило, свысока смотрели на простых граждан, что и отражено в таком развернутом УС, как: *Він походжав по спустілій Бесарабській площі* (площадь, где находится центральный киевский рынок – прим. авт.), *як директор ринку, де він (так йому думалося) щось означає і водночас не означає нічого*.

Метафорическое сравнение внешности и внутреннего мира женщины с магазином продтоваров, витриной и прилавком – не просто остроумно, но для того периода еще и остросоциально: как правило, то, что демонстрировалось на витринах советских магазинов, не соответствовало реально продаваемым товарам: *Жінок загалом він любив, але порівнював їх із крамницями, бо був глибоко переконаний, що будь-яка зовнішність жінки ніколи не відповідає її внутрішньому змісту: на вітрині одне, а під прилавком інше*.

Со сферой торговли связана основа и такого УС, как: *Кишені були порожні, як бочкотара на овочевих складах*, где саркастически отражена еще одна реалья: тара есть, а наполнить нечем.

Основой для ироничного сравнения становились также и распространенные из-за своей дешевизны, общедоступные продукты питания, как в примерах: *їх було у наших магазинах стільки, як тепер кабачкової ікри*. В данном фрагменте ироническому обыгрыванию подвергается реалья советской «гастрономической жизни»: обычная картина в продуктовых магазинах того времени – полное отсутствие продуктов, когда после 10 часов утра в магазинах украинских городов не оставалось даже хлеба и молока, и пустые прилавки заполнялись огромным количеством стальных банок с кабачковой икрой, что становилось ассоциацией советской торговли и предметом для сарказма.

В другом примере «продовольственная реалья» – *плавленый сыр* – выполняет функцию иронического сравнения для описания внешности одного из героев: *Щоки Сідалковського набули діамантового кольору, він увесь став як плавлений сирок, – м'який та податливий*. Сам продукт в силу своей дешевизны и доступности был популярен тем, что он, как и кабачковая икра, не являлся дефицитом, вследствие чего и создается иронический эффект, усиленный сочетанием кардинально разных образов: *діамантовий кольор* и *плавлений сирок*.

В двух следующих примерах упомянуты еще две популярные «продовольственные реалии»: томатный сок и рыба хек: *Його обличчя набрало кольору томатного соку із помідорів «диво ринку» і застигло; Лотереї продаватъ – це не хек свіжозморожений. Робота чиста. Інтелігентна*. Упоминание знакомых, опять-таки недефицитных товаров в нестандартном, зачастую парадоксальном контексте, в речи героев, максимально приближенной к народно-разговорной, создает сильный комический эффект.

Эффект иронии может возникать и при обыгрывании типа продукта по ассоциации «(почти) готовое к употреблению, приготовленное в заводских условиях» и «продукты домашнего, собственного приготовления», где «магазинное» представляется некачественным в отличие от домашней еды: *Любов, як і консерви, дуже швидко приїдається*. Данный пример ярко иллюстрирует создание комического эффекта в спонтанной речи с помощью приема соединения несоединимого: с одной стороны, высокое чувство, воспеваемое человеком, – *любовь*, а с другой – повседневный недефицитный ассортимент советских продмагов – *консервы*.

ИУС с компонентом «продукты питания эпохи 60–70-ых» содержат в себе и привычные для их потребителя образы, часто встречающиеся в повседневности: *Він був холодний, як пляшка мінеральної, яку щойно вийняли з холодильника і вона на теплі вкрилася памороззю*. Автор метафорично и образно «разворачивает» основу УС, сравнивая состояние человека с ситуацией, когда в жаркую погоду бутылку минеральной воды достают из холодильника.

Подобную прецедентную ситуацию как основу ИУС с компонентом «продукт питания» встречаем и в таком эпизоде, как: *Лотерея розходиться, як морозиво під час шкільних канікулів у зоопарку*. Подобные прецедентные ситуации легко может себе представить любой читатель, не обязательно знакомый с данным историческим периодом. Похожий пример: *Така гаряча посмішка, від якої у лоточниць тануло «Ескімо»*. В данном случае, сравнение – метафорическая ирония: тающее мороженое марки «Эскимо» в жаркую погоду усиливает контраст и подчеркивает степень неотразимости «горячей улыбки».

В группе образов с продуктами питания можно выделить и алкогольные напитки. Одним из популярных и дорогих считался армянский коньяк, который выступает в качестве сравнения приятного общения: *Сідальковський задовольняв його, ніби добра порція вірменського коньяку*, или в описании поцелуя: *Поцілунок вийшов довгий і хмільний, як вірменський коньяк з п'ятьма зірочками*. Сама же модель довольно распространена: в культуре поцелуй нередко сравнивается с изысканным алкогольным напитком, например, с вином.

В другом примере упоминание об алкогольном напитке иронично «переплетено» с извечной географической путаницей в сознании обывателя: *ці міста ще з шкільної парти плував, як і Литву з Латвією, не знаючи, чия столиця Вільнюс, а чия – Рига, де продають паланку, а де ризький бальзам*.

В следующем отрывке иронично обыгран прецедентная ситуация: во многих частных домах были погреба для хранения различных продуктов и домашних заготовок. Автор использует описание запахов, доносящихся из таких погребов, для ироничного сравнения воздуха, которым дышит герой романа: *В обличчя вдарила задуха, немов із льоху, де порозкривали усі бочки з-під огірків, капусти й помідорів, намагаючись забити цей запах смаженою на олії цибулею*. Стоит подчеркнуть также и разницу в восприятии данной реалии в русском и украинском контексте: на Украине погреб или кладовка даже в панельных домах, где хранятся сотни банок с заготовками на зиму, всегда были настоящей гордостью их хозяев, показателем их достатка и обязательным предметом демонстрации гостям любого украинского

дома. По этой причине данная основа вышеприведенного УС столь знакома рядовому украинцу.

Интерес представляют и специфичные украинские основы, участвующие в ИУС и отражающие непосредственно украинские реалии: *Слова були такі соковиті, як солоні кавуни взимку* (арбузы на Украине маринуются так же, как и огурцы и помидоры), а изобилие украинских урожаев находит отражение в таком УС, как: *Метерити, яких у серпні так само багато, як і помідорів* – налицо опять-таки разница в восприятии образа в сознании русского и украинца: если в средней полосе России помидор – это завезенный или выращенный в теплицах овощ, то в украинском сознании образ *як помідорів у серпні* – вполне живой и узнаваемый образ для передачи значения большого количества (ср. русск. *как грязи*).

Некоторые ИУС в основе сравнения содержат элемент обиходных товаров быта того времени: *Він зблід і зробився як фаянсова тарілка без візерунків*, или: *Вона сяяла, як начищена алюмінієва каструля з припаленої сторони*. В обоих примерах встречаются знакомые приметы времени – кухонная утварь: незатейливые, без орнаментов, фаянсовые тарелки и алюминиевые кастрюли. Еще одним привычным элементом домашнего обихода в советских квартирах были «ходики», то есть простые настенные часы с маятником и гириями: *вистукував пульс у його скронях, як домашні ходики*.

Парадоксальность образа *Ви такий ніжний, як мочалка*, – сказала вона и пригорнула його до себе заключается в сочетании несочетаемого – нежность сравнивается с предметом личной гигиены – мочалкой. Разница в восприятии данного образа русским и украинцем заключается еще и в том, что на Украине люфа, растение семейства тыквенных, из которого изготавливается мочалка, растет почти в каждом огороде.

Подобный прием встречаем и в таком примере, как: *Хоча, правда, був у мене один барабанщик з артучилища, то казав, що я тьоплая, як печка з духовкою*. В данном случае мы видим комичность образа, возникшего, во-первых, в результате соединения двух УС для усиления интенсивности *тьоплая, як печка* и *гарячая як духовка*, а во-вторых, путем включения в литературный язык небрежного русско-украинского языкового смешения – суржика, характерного для речи мещан, образы которых уже сами по себе представляют собой многообразную вереницу персонажей, высмеиваемых в литературе, поп-культуре, анекдотах и т.д., начиная с П. Котляревского до настоящего времени. Включение суржика в литературный украинский текст для создания комического эффекта также является специфичной чертой для украинской культуры, не имеющей аналогов в русской по причине отсутствия данной языковой реалии.

Основой сравнений становились предметы и части предметов обихода, как, например: *Він підтягував штани і, не випускаючи з рота довгого мундштука з цигаркою, що разом нагадували горизонтальну антену від транзистора*. Сигарета в мундштуке шуточно сравнивается с телескопической антенной ставшими популярными в описываемое время транзисторных приемников, создавая дополнительный комический эффект в результате контраста самого предмета сравнения с основой сравнения.

Примечательно следующее сравнение: *Голова сів за стіл, забризканий чорнильними плямами, як учнівський щоденник*. Это, фактически, реалия 60–70-ых годов, когда записи в дневнике еще делались чернилами. Подобные примеры доносят до читателя своеобразие и «исторические приметы» того времени.

Яркое образное сравнение с бенгальскими огнями вызывало и вызывает у читателя, в первую очередь, ассоциации с новогодним праздником, поэтому образное сравнение легко улавливается и добавляет колорит и «вкус иронии»: *очі горіли, як бенгальські вогні*, а прямое значение компонентов высоких и образных ФЕ *огонь в глазах, глаза горят* обыгрываются в сравнении с дешевым бенгальским огнем.

Все примеры использования реалий – «лексических примет времени» – связаны с характерными для эпохи повествования аспектами жизни. Среди них выделяются вполне знакомые, привычные предметы и явления. Вот несколько примеров, которые можно объединить общей «автомобильно-транспортной» тематикой и также причислить к символам эпохи: *Очі з такими штучними віями, що їх можна було чіпляти замість «двірників» до «Запорожця» чи «Москвича»*. Здесь размер искусственных женских ресниц комично сравнивается с «дворниками» наиболее популярных автомобилей для «среднего класса» того времени.

Приведем несколько контекстов с основой сравнения из «милицейской действительности» – строгость, повышенное внимание и оперативность действий: *А життя й справді іноді дає такі несподівані повороти, що куди там п'яному водієві автомашини перед контрольно-пропускним пунктом державтоінспекції; «Синеньку» він витяг, як міліцейський жезл; Єва зірвалася з місця, як міліцейська машина*. Еще одна ситуация, связанная с автомобильной тематикой, встречается в таком контексте, как: *Якщо його хтось намагається перебити чи зупинити, він не звертає на те ніякої уваги, мчить далі, мов на червоне світло грузовик, у якому вже давно відмовили гальма*.

Другие узнаваемые жезненные реалии того времени выступают в различных контекстуальных значениях, в частности, в примере: *Він завжди ходив усміхнений і випромінював лише доброту та масу найтепліших побажань, як святкова листівка*, где обыгрывается содержание поздравительных открыток (также колорит эпохи) – набор пожеланий, в которых и принцип организации текста был фактически одинаковым, «шаблонным». В другом примере – *Він сидів і спалахував, як червоний кашкет на привокзальній площі* – цвет лица героя, покрасневшего от смущения, сравнивается с форменной красной фуражкой железнодорожных служащих, выделявшейся на общем сером фоне толпы пассажиров.

Вышеуказанные примеры демонстрируют, что подобные реалии тонко вплетены в контекст, а для усиления комического эффекта часто находятся в очевидном противоречии с объектом сравнения. В результате получается своеобразный эффект, сходный с «депатетизацией патетизма» (термин В.М. Мокиенко): официальный штамп-реалия, идеологема, выполняя функцию основы сравнения, теряет «авторитетность» прямого значения, усиливая смеховую доминанту несоответствием формы и содержания прямого значения и контекстуально-сравнительного. При этом внутри УС могут возникать парадоксальные смысловые параллели, рождаю-

щие общее значение. Парадоксальность в целом ряде контекстов сопровождается видимой абсурдностью словосочетаний, составляющих образ сравнительного оборота или выполняющих в контексте определенные смысловые функции. Так, например, фразе главного героя – *Нічого в світі так не люблю, як каву і молодих дам... розлучених нарсудом!* – подобное «сочетание несочетаемого» (*кофе, дамы, народный суд*) создает сильный комический эффект, поскольку, как уже говорилось выше, чем нестандартнее высказывание, чем оно парадоксальнее, тем более ярко и экспрессивно оно живет в речи, тем сильнее после паузы (здесь – многоточие) эффект от нестандартного и неожиданного образа, как от «выстрелившего ружья».

Заключительным примером депатетизации стилей, когда соединяются несовместимые понятия, может стать непосредственно само название романа, в котором уже заключена ироническая направленность всего произведения: с одной стороны – аристократ, а с другой – Вапнярка, поселок Винницкой области с населением менее тысячи человек, о котором главный герой не без доли украинского юмора отзывается: *«У Вапнярці для моїх черевиків ще не проклали асфальту»*.

Литература

Баран Я.И., *Фразеологія у системі мови*, Ивано-Франковск 1997.

Ворона Я.М., *Іронічні стійкі порівняння як різновид експресивної енантіомії в українській мові* // „Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя”, Нежин 2011, с. 55–60.

Козырев В.А., Черняк В.Д., *Лексические приметы эпохи в неологических словарях* // „Русистика: лингвистическая парадигма конца 20 века”, Санкт-Петербург 1998.

Кузнецова И.В., *Устойчивые сравнения русского языка (в сопоставлении с украинскими и сербохорватскими): Дис. ... канд. филол. наук*, Санкт-Петербург 1995.

Кузнецова И.В., *Библейская фразеология и языковая игра* // „Сибирский филологический журнал”, № 2, 2013, с. 212–219.

Кузнецова И.В., *Языковая игра в библейской фразеологии разных языков* // „Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae. Ser.: „Гуманитарные науки, социальные науки и юриспруденция”, vol. 59, Number 2 December 2014, Budapest: Akadémiai Kiadó, с. 337–351.

Мокиенко В.М., *Проблемы ареального описания восточнославянской фразеологии* // „Сравнительно-типологические исследования славянских языков и литератур”, Ленинград 1983, с. 40–53.

Мокиенко В.М., *О словаре русских народных сравнений* // „Вопросы теории и истории языка”, Санкт-Петербург 1993, с. 173–178.

«Народ скаже – як зав'яже»: Українські народні прислів'я, приказки, загадки, Киев, 1973.

Окорочков В., *Смех и метафора (логика трансляции смыслов)* // „Збірник наукових праць з філософії та філології. „Логос і праксис сміху”, Одесса 2004, с. 64–70.

Шумейко О.А., *Мовні засоби творення комічного в сучасній українській поезії (на матеріалі творів другої половини ХХ століття)*, Харьков 2009.

Abstract

«What are you laughing at?» – about the specifics of creation of comic effect in Ukrainian (on an example of the novel by O. Chernoguz «Aristocrat from Vapniarka»)

The phenomenon of humor can be examined at the different levels of its manifestation, both at the individual and at the universal. At the same time, the individual aspect of humor does not deny the fact of its nation color, as understanding of humorous, ridiculous, and comical is formed historically within the framework of a person's imagination of the concrete cultural background, world view, ideology and facts of reality which surround not only the one individual, but the group of individuals, and wider – a nation.

Given article deals with linguistic analysis of specific of national humor. Marked phenomenon is regarded as individual one within the nationwide example of two closely related languages: Ukrainian and Russian, in their comparative analysis.

As an concrete example of the manifestation of such national specific was taken the novel of modern Ukrainian satirist, writer O. Chornohuz. Numerous examples taken from the text (mostly stable comparisons), as well as personal observations on the colloquial speech of the Ukrainians, are described in a contrasting manner as the specific nature of Ukrainian humor. It is emphasized national identity of the Ukrainian humor, analyzes the national images involved in the creation of comic effect, characteristic for the Ukrainian laughter culture, rooted in the depth of folk art.

Keywords: Ukrainian language, phraseology, comparative fixed idioms, idiomatic expressions, culturology, humour in a language and literature

FRAZEOLOGIA - FRAZEOGRAFIA

Elena Nevzorova-Kmech
 Uniwersytet Łódzki, Instytut Rusycystyki

Фразеологизмы в словарях польского преступного жаргона, изданных до 30-х годов XX века

Тема польского преступного арг¹ в настоящее время не является одной из центральных в польском и российском языкознании, однако нельзя говорить об угасшем к ней интересе. По-прежнему остаются актуальными вопросы, связанные с двуязычным лексикографированием жаргона, разработкой электронных баз данных по жаргону, изучением изменений, происходящих в арго.

Пристальное внимание обращается на этимологизирование жаргонных единиц. Мы в настоящей работе хотели бы обратиться к одному из аспектов данной проблемы, а именно рассмотреть фразеологические единицы, которые включены в словари и словники польского преступного арг², изданными в XIX – начале XX века,

¹ В настоящей статье термины арго и жаргон трактуются как синонимичные вслед за позицией, изложенной в «Западноевропейские элементы русского воровского арг» Б.А. Лариным [1931: 114]: «... на протяжении своей изученной истории европейские арго много менялись, что нельзя строить ни определения, ни общей теории арго на основе изучения лишь современных жаргонов (читатель уже заметил, что я употребляю термины «арго» и «жаргон» как синонимы...»).

² Обращаясь к польскому материалу, считаем необходимым упомянуть, что такие термины, как: *żargon*, *argot*, *szwargot*, *grypsera*, *gwara*, *język*, *mowa*, которые встречаются в лингвистических работах польских ученых, затрагивающих интересующую нас тему, также не находят единой трактовки [см. классификации социально-территориальных вариантов языка, предложенные К. Дейной, С. Урбаньчиком, А. Фурдалем, С. Грабясом, С. Каней и др.] А, например, Г. Улашин, который в начале XX в. проделал большой труд над собиранием и изучением преступного жаргона, писал, что термины *żargon* і *szwargot* не являются научными терминами, поэтому он склоняется к терминам «*gwara*» и «*język*». Лингвист также указывает, что в обиходе часто принято называть «*język przestępców ... językiem złodziejskim, względnie gwarą złodziejską*». Далее говорит, что «*to nazwa niewłaściwa*» и переходит к критике названий словарей А.Курки, В. Людвиковского и Г. Вальчака [Ułaszyn 1951: 26]. В настоящее время *szwargot* полностью исчез из научного обихода, *żargon* имеет

и попытаться их объяснить. До сих пор, по собранным нами данным, подобные попытки изучения этой области языкознания не предпринимались. Решительно, однако, нельзя заявлять о том, что историки языка не обращали внимания на фразеологию польского преступного аргю указанного нами периода, но если и есть замечания по этому вопросу, то они носят спорадический характер.

Выбор нами период главным образом XIX в. – начало (до 30-х гг.) XX века обусловлен тем, что именно тогда начала складываться традиция собирания и изучения польских тайных и условных языков, появляются их лексикографические описания. Как отмечает К. Эстрайхер во вступлении к своему труду «*Szwargot więzienny*»: «*Jesteśmy bardzo biedni w badaniu szwargotu. Materiał dotąd prawie żaden*»³ [Estreicher 1903: 24]. Лингвист делает такое заявление, демонстрируя опыт описания польского аргю в сравнении с другими западно-европейскими аргю. Ученый (К. Эстрайхер) предпринимает попытку системного лексикографического описания тайноречия преступников и выявления первых письменных фиксаций польского аргю. До настоящего времени установлено многое, не только благодаря К. Эстрайхеру, но также исследованиям, проведенным в XX и XXI веках. Итак, в работах указывается, что первые упоминания восходят к XVI в., а точнее к 1580 году, когда в книге преступных дел города Казимежа, что под Краковом, были отмечены слова и выражения, которые относятся к воровскому аргю, тогда определяемому словосочетанием «*wałtarska mowa*» [Ułaszyn 1951: 64; Walczak 1993], или, как говорят Быстронь, а вслед за ним Геремек, к 1574 году, к которому восходят пятнадцать слов (определения отдельных монет, денег в целом, серебряных ложек, оружия, замков, палача, вора) [Geremek 1980].

К той же эпохе – XVI в. – относятся слова и писателя, а также впрочем и чело- века, который долгое время в Люблине по роду обязанностей судил преступников [см. «*Worek Judaszowy*» (1600)], Себастьяна Фабына Клёновича (1545–1602), который в своем произведении «*Flis*» («Лесогон», в иной версии перевода «Лесосплав» (1595)), называемый В. Будзисhevской, вслед за писателем, «шестнастовечным трактатом о специальных языках» [Budziszewska 1957: 8], писал: «*Każde rzemiosło ma swe obyczaje i swe przezwiska*» и «*Nawet i hultaje swój język mają*». [цит. по Budziszewska 1957: 8].

Г. Улашин, С. Пигошь, ссылаясь на исследования А. Брюкнера, указывают на то, что в произведении Я. Юрковского «*Tragedia o polskim Scylurusie i trzech synach koronnych ojczyzny polskiej, żołnierzu, rozkośniku i filozofie, których imię Herkules, Parys, Dujogenes*» (1604) встречаются элементы преступного жаргона и жаргона лесосплавщиков. С. Пигошь во вступлении к изданию «Трагедии...» указывает на продемонстрированное автором богатство разговорного языка. Исследователь также

пейоративную окраску и использовался для обозначения речи людей из маргинальных и деклассированных групп, в том числе воров, хулиганов и других преступников (Kania, 1995: 8) и вместо них часто применяется широкий термин *gwaga*, который является доминантным в работах по субстандарту, а также термин *argot* [см. Kania 1995: 14]. *Grysega* – это заимствованное слово из немецкого языка (*Grips* – разг. ум), обозначающее в польском языке тюремный жаргон.

³ Мы очень бедны в изучении аргю. Материал до сих почти никакой (здесь и далее перевод наш. Е. Н.-К.).

пишет о том, что произведение изобилует паремиями, описаниями народных обычаев, упоминаниями о приметах, бытующих среди преступников в XVII в. (в частности о волчьем хвосте, который приносит удачу [Pigoń 1949: 10]. К переизданию 1949 г. прикладывается словарик, в котором даются объяснения некоторых из непонятных в настоящее время для большинства носителей языка слов. Из опроса следовало, что к таким из фрагмента беседы пьяницы Магыса и вора Ктося относятся, напр.: *spasna gielda, pastuga, trzesca, blesca, rogiетkę, przykłosnę, biedkę, kierstrąga, skornego, głycałżeś, jatrznice, sak, nogieć, kropiha, uchybnał, grzeblisko, spodyn, skwira, Pandolach, Mezurkach, naskrę, gduisce, gield, wrzępoli, przewierzgnę, ściosta*, среди которых к «жаргонно-разговорным» той эпохи приписываются: *bazdandarzowie, brachu, niech się sypie, pastuga siedła, spasna gielda, przykłosnę, głycałżeś, kropihe, uchybnał, zwalmy dziś co z grzędę, ktoś sprysnał gield z sklepiów, wrzępoli, przewierzgnę, ściosta, panic się wali, pójdźmy skokiem*. Не все однако приводятся в указанном выше словарице. Попытка интерпретации была предпринята А. Брюкнером, на которого при толковании некоторых единиц (*bazdanrzowie, rogiетка, przykłosnąć* и др.) делается ссылка. Объяснения, хотя и с большой долей сомнения в их точности, даны фразеологическим оборотам: *spasna gielda* ‘прибыль, от которой можно поправиться’ [Pigoń 1949: 63] (ср. А. Брюкнер приписывает слову *gielda* значение ‘прибыль’; у Б. Линде (II, 43) находим, что *gielda* – это ‘карчма’; слова разбойника Ктося в ответ Магысу на призыв: *Nalej, rozlej, niech się sypie [niech się leje – комментарий наш]|| Na krasnego [pęknego] pana stypie*), – звучат: «*Naszać toteż spasna gielda|| Gdy pastuga pana siedła*», – из чего первую часть можно понимать, как ‘и мы тоже получим при этом и есть, и пить [нам тоже будет чем поживиться (?)]’); *pastuga kogoś siedła* ‘кого-то смерть забрала’ (Pigoń: *pastuga* (вслед за Брюкнером) ‘смерть’ (65); *siedła* (gwar.) ‘забрала, придавила (по А. Брюкнеру)’, С. Пигонь делает предположение, что, может, следовало бы читать *sjedła* или *zjedła* ‘съела’ (66); *przykłosnę swą biedkę* ‘*przykłosnąć* ‘пригладить, приодеть’ (66) – ‘приоденуть’ [ср. предположительно, *przykłosnąć* связано с: 1. *kłos* ‘колосок’ (Брюкнер комментирует это слово немецким *abmurksen* ‘исхудававший’); *kłosać = klusać* ‘1. бежать рысью, 2. бежать, спешить’ [MSZP 2003: 100]; 3. *kosnąć = kostnąć* ‘становиться как кость, деревенеть, заостенеть’ [MSZP 2003: 106], но тогда значение слова и выражения было бы иное: ‘прогнать беду’. Этому выражению предшествует следующая фраза: «*Mam trzesca blesca rogiетkę|| Przykłosnę w ranek swą biedkę*», в которой *trzesca-blesca rogiетка* ‘рубашка (одежда) некоего неизвестного покроя [ср. русск. *трепск, блеск* и современное разговорное выражение *шик-блеск*’; *rogiетка* образованное с помощью замены звуков слово от *rokieta, rokiетка* ‘рокетто (часть облачения римского папы, а также элемент облачения католического епископа)’] (66, 67). Представляется таким образом, что *przykłosnę* – это замаскированное *przysłone* ‘заслону, прикрою’. В тайных и условных языках такие формы образования слов, как замена одного звука другим, вставки звуков в середину слова, замены звуков слова маскировочными сочетаниями звуков, перестановка звуков, с добавлением звуков и слогов, используются часто [Грачев 1992: 7]. Также включаются с объяснения выражения: *nogieć ci ją dał* ‘а черт ее побрал’ (65); *sprysnać gield* ‘украсть деньги’ [где *sprysnać* (gwar.) (67), *gield* (niem.) (63)].

Б. Гэрэмэк называет также старопольскую драму «Perygrynasya dziadowska» (1614), где имеется свидетельство о тайном языке нищих (*mowa wałtarska, mowa libijska*) [Geremek 1980: 18–19]. Язык бродяг в значительной мере пополнил преступное арго [см. напр., Грачев 2005].

Преступному арго было, как кажется, в польской лингвистике посвящено наибольшее внимание (но достаточное ли?), в отличие от иных жаргонов. Общеизвестными являются работы Г. Улашина, а в частности, «Język złodziejski» [Ułaszyn 1951 (что касается года издания этой работы, стоит оговориться, а именно: основная часть материалов – это материал лекций, прочитанных ученым в 1926–1933 годах в Познани)], «Przyczynki leksykalne I. Gwara złodziejska z około roku 1840» (1930, в которых ученый пишет о том, что роман Русецкого «Tajemnice Warszawy» (1844), позволил ему говорить о самом раннем и достаточно полном словаре современного (в отличие от языка XV–XVII в.) языка преступников [Ułaszyn 1951: 11]. Безусловно, лингвист делает оговорку, что в 1778 г. в «Gazecie Warszawskiej» появилось несколько преступных жаргонизмов из этого произведения, но не все, которые там встречаются – Г. Улашин выявил 170 единиц [Ułaszyn 2009: 47]. Впрочем, думается, сам автор романа помог ученому в этом деле, выделяя курсивом жаргонизмы, используемые преступниками, шулерами, и приводя дополнительно в скобках их значение. Однако, Русецкий делает это непоследовательно, кроме того, толкования, которое он дает, не всегда вполне хватает для понимания слова или выражения [Ułaszyn 2009: 48]. Данные элементы были восполнены Г. Улашиным в словаре, приведенном в «Przycinkach leksykalnych» [Ułaszyn 2009: 51–71] После этого «словаря» было опубликовано несколько различных по содержанию и качеству описания лексикографических работ, среди которых, упомянутый в начале, «Szwargot więzienny» К. Эстрайхера, изданный сначала в качестве небольшого сборника (в 1859 г. и 1867 г. в газетах: «Rozmaitości Lwowskie» и «Gazeta Polska» соответственно), а также незаменимые для жаргонологов «Słownik mowy złodziejskiej» А. Курки (1896, 1899, 1907), «Żargon mowy przestępców. «Błatna muzyka». Ogólny zbiór słów gwary złodziejskiej» В. Людвиковского и Г. Вальчака (1922); «Słowniczek gwary partyjnej w Królestwie Polskim» Л. Василевского (1912). Недавно был также представлен М. Раком в статье «Kilka uwag o socjolekcie przestępczym polszczyzny przedwojennego Lwowa» (2016) словарь Северина Удзели, являющийся частью работы «Żargon złodziejski we Lwowie» (1892).

Собирание жаргонных слов и выражений происходило и по-прежнему происходит разными путями. В XIX в. источником служили как литературные произведения, основанные порой на фактах криминальных историй, статьи в газетах, дневники и воспоминания авторов, как заключенных, так и сотрудников полиции, о тюремной жизни, документы: протоколы допросов, обысков и т.п. Авторы словарей использовали также в корпусах слова и выражения, зафиксированные в лексикографических трудах предшественников. Однако не всегда ясно, какой материал использовали составители. Например, В. Людвиковский, Г. Вальчак в предисловии пишут, что они обращались к словарям К. Эстрайхера, А. Курки, Л. Курнатовского. О Л. Курнатовском упоминает и В. Будзишевская, однако ни она, ни авторы польской «Блатной музыки» не дают никаких библиографических данных о словаре известного в начале XX века сотрудника

Государственной полиции. В 30-е гг. были изданы детективы Л. Курнатовского, но лексикографических описаний преступного арго, сделанных им, нами обнаружено не было. Подобно тому, что сделал Г. Улашин с произведением Русецкого, можно было бы составить такой словарь на основании единиц, заключенных в кавычки, и некоторых примечаний к ним, приведенных у Л. Курнатовского в скобках. Однако, фиксация им арготизмов приходилась бы на середину и вторую половину 30-х гг. XX века.

На базе текста произведения Густава Даниловского „Wrażenia więzienne” (Lwów 1908) составил словарь тюремного жаргона лингвист Я. Лось. Материал был опубликован в журнале „Język Polski” в 1913 г. (z. 10)

Названные работы отличаются по времени издания, материалу, который в них содержится, по способу его представления и описания. Подходы зависят от целей, которые ставили перед собой авторы, а также и от профессиональной подготовки составителей. Общим для всех из них является то, что стимулом для собрания жаргона явилось требование в необходимости знания, а скорее понимания, тайной лексики и фразеологии теми, кто работает в полиции или же так или иначе официально связан с ее деятельностью.

Так, для К. Эстрайхера, филолога-лингвиста, библиографа, энциклопедиста, это был заказ. Он пишет:

U schyłku krakowskiej Rzeczypospolitej zajęcie w sądzie nie przeciążało pracą, a dostarczało sposobności do rozwinięcia samodzielnych badań. Zwierzchnik mój, wyręczając się, powierzył mi na początek kryminalnej karyery sprawę, niezmiernie zawiłą, morderstwo w drodze do Mogiły, dokonane na żydówce, dokonane przez młodego woźnicę. Winowajca nie przyznawał się... (1–2)⁴

Язык в данном случае – это инструмент, которым специалист должен владеть, чтобы справиться с порученными ему обязанностями. Лингвистическое чутье К. Эстрайхера не подвело: в процессе, о котором пишет ученый, свидетелей не нашлось, и необходимо было собирать доказательства. Эксперт заметил в речи подозреваемого слово *perła*, которое означало не что иное как ‘binda żydowska’ [Estreicher 1903: 2], т.е. досл. ‘еврейская банда (от binda ‘повязка; подвязка для усов, волос; лента’ (ср. пол. bandaż ‘бинт’. У Б. Линде – для толкования *binda* приводится, в частности, *banant* (идиш) ‘связывать’ [I: 110]. Ст. Каня отмечает, что *binda* – из немецкого ([1995: 50], что *binda* прест. ‘галстук’, тюрем. ‘повязка узника’. До сих пор в традициях преступно-тюремного мира сохранилась традиция обозначать принадлежность к определенной группировке или срок заключения при помощи татуировок в форме повязок на руке). Не можем точно сказать, что произошло, но исследователю уже грозил *czzerwony kogut*, т.е. ‘поджог’ (в своем словаре он пишет *kogut* ‘(львовское) огонь, – *wystawić czerwonego koguta* ‘поджечь’, при этом заме-

⁴ На закате существования краковской Польши занятия в суде не были обременительны, тем не менее предоставляли возможность для развития своих научных изысканий. Мой руководитель, используя мои данные, доверил в начале моей карьеры в криминальных службах нерешенное дело, чрезвычайно спорное и сложное, а именно: убийство еврейки, которое совершил некий извозчик на пути в село Могила... (фил. перевод наш – Е. Н.-К.).

чает, что чешское *kohaut* имеет значение ‘жандарм’ [Estriecher 1903: 59], думается, что последнее значение не могло «поразить» сотрудника полиции, тем более, что в словаре находим *puścić piwnika tj. kogucika* ‘сжечь’ [Estriecher 1903: 102] (ср. в Большом словаре русского жаргона (стр. 431) *пустить красного петуха*, которое авторы связывают с заглавным словом *петух*. 15-ое значение ‘(угол. мил.) поджог’ (431)). Все угрозы свидетельствуют о поджоге, у В.Ф.Трахтенберга находим выражение *красный галстух (взять кого под красный галстух)* ‘перерезать горло [Брейтман: 112; [Трахтенберг: 11] и, может, такой расправой грозили осужденные).

Авторы других словарей были сотрудниками полиции: А. Курка – львовский полицейский, управляющий следственными изоляторами, работающий сначала в отделе безопасности, а затем в качестве секретаря антопометрического отдела, занимающегося вопросами лиц, стоящих на учете в полиции; В. Людвиковский – инспектор главной комендатуры государственной полиции в Варшаве, Г. Вальчак – подинспектор главной комендатуры государственной полиции в Варшаве. Их заданием было составление сборников арготизмов, используемых преступниками. Словари должны были служить помощью судам и органам безопасности при ведении следствия и вынесении приговоров.

А. Курка опубликовал свой преступно-польский и преступно-еврейский словарь в трех изданиях – в 1896, 1899, 1907 годах. По сравнению с первым, каждое последующее издание было пополнено новыми единицами: если первое содержит 254, то второе – 380, а третье – 795 [Kurka 1907: 4]. Сбор материала происходил с большим трудом, поскольку непосредственный метод не всегда давал нужные результаты: А. Курка, расспрашивая преступников о значении слов и выражений, зачастую, особенно в самом начале составления сборника, сталкивался с тем, что заключенные давали специально ложное толкование. Трудность также заключалась и в том, что необходимо было определить характер непонятных единиц, т.е. отделить те, которые являются принадлежностью преступное арготизмы от тех, которые относятся к просторечным и диалектным. По мнению В. Людвиковского и Г. Вальчака, с этим заданием А. Курке удалось справиться. Авторы «Блатной музыки» не без оснований считают собрание А. Курки более авторитетным, чем работу К. Эстрайхера, в которой, по их мнению, содержится большое количество единиц, не относящихся непосредственно к преступному арготизму. [Ludwikowski, Walczak 1922: III] Не будучи лингвистами, они, как было сказано выше, составили свой сборник «преступных» арготизмов. Их целью было создать еще одно средство при ведении следствия, которое было бы также важно, как дактилоскопия, химическая, графологическая экспертиза, использование поисковых собак и др. Они пишут:

Gdy zaś jednym z wykładników kultury każdego narodu jest jego język, tak analogicznie jednym z wykładników kultury, (zwyczajów, pojęć etycznych, estetycznych itd.) przestępcy jest jego sposób wyrażania się czyli mowa, której znajomość przyczynić się może przeto częstokroć do ustalenia motywów czynu, a temsamem szybkiego wykrycia przestępcy [Ludwikowski, Walczak 1922: II]⁵.

⁵ Если одной из составляющих культуры каждого народа является его язык, то, аналогично этому, одним из составляющих культуры (обычаев, этических норм и т.д.) преступника является его способ выражаться, т.е. арготизмы, знание которого может зачастую помочь для определения мотивов преступления, и благодаря этому способствовать быстрому раскрытию преступления (перевод наш – Е.Н.-К.).

В отличие от предшественников В. Людвиковский и Г. Вальчак неполностью сами занимались сбором материала, а использовали свои служебные контакты, т.е. обращались за помощью к начальникам тюрем в Польше, а также использовали уже изданные, уже упомянутые сборники. В словаре авторы расставляют соответствующие пометы, указывающие на место расположения тюрьмы, из которой был предоставлен материал, и делают ссылки на словари К. Эстрайхера, А. Курки, Л. Курнатовского, Я. Баха, из которых были взяты слова и выражения.

Сборник С. Удзели, этнографа и популяризатора народной культуры и фольклора Малой Польши, – это рукописный текст 1892 г. (6 листов), который состоит из 2 частей и приложения. На двух листах находится выписка из «Газеты Львовской» (*Gazeta Lwowska*) (№ 62) от 17.03. 1892 г. В нем содержится важный, высоко также оцененный К. Нитшем, материал, касающийся польского преступного аргота (Rak, 2016: 133).

Итак, рассмотренные словари, словники, сборники и т.д. имеют свой характер описания языкового материала. Ни одна из работ не дает никаких данных о том, что какие-либо единицы являются фразеологизмами. Это понятно, поскольку не было это главной целью составителей. Авторы приводят обороты, выражения, которые являются при их расшифровке свободными словосочетаниями (ср. *iść na spacer*; *iść na łowy itd.* – *iść na coś* (*na kimel*, *na klawisz*, *na klucz*, *na lewo*, *na lipko*, *na lipkę*, *na mojkę*, *na pajęczynę*, *na pasówkę*, *na pietrzaki itd.*) ‘идти красть (вторая часть – это арготизмы, называющие различные виды кражи)’; *zmiatać pajęczynę* – *zmiatać* (воровское) ‘красть’ и *pajęczynę* (воровское) ‘белье’; другие относятся к трансформированным фразеологическим оборотам – *dookoła Macieju* ‘пожизненное заключение’ / в литературном языке ‘постоянно, по кругу’; *ruski miesiąc* ‘год’ от *ruski rok* ‘очень долго’; *drzeć gardło* ‘хвастаться’ от *drzeć gardło* ‘кричать’; *figla zrobić* ‘убежать’ от *figle stroić/wyrządzać* ‘подшучивать’; третьи – заимствованными из других языков: *szamowar kipi* ‘цилиндр (головной убор)’ от русск. не ФЕ *самовар кипит*, но преимущественно из идиш: *fenster hojche* ‘больница’, *giter chusen* ‘глупый вор, дурак’, *gitmorgen winszen* ‘красть утром’ и др., а также другие способы, которые приводятся М.А. Грачевым и В. М. Мокиенко во введении к «Историко-этимологическому словарю. Русский жаргон» [2008: 4]. Иными словами, все единицы подходят под определение фразеологического неологизма, выработанное членами Петербургского фразеологического семинара, и сформулированное В. М. Мокиенко: «Фразеологические неологизмы – это не зарегистрированные толковыми словарями современных литературных языков устойчивые экспрессивные обороты, которые либо созданы заново либо актуализированы в новых социальных условиях, либо образованы трансформацией известных прежде паремий, крылатых слов и фразем, а также сочетания, заимствованные из других языков» [Мокиенко 2002: 66].

Методом сплошной выборки нами было собрано 2 ФЕ (фразеологические единицы) – С. Удзели (1892), 14 – из словаря Г. Улашина (составленного на базе произведения Русецкого (1844)), 3 – Й. Яворского (1901), 11 – А. Ландау (1902); 200 – из работы К. Эстрайхера (1903), 92 – единиц из последнего издания (1907 г.) А. Курки, 2 – у Я. Лося (1913 на материале 1908), 378 – из словаря В. Людвиковско-

го, Г. Вальчака (1922). Последнее из упомянутых, как видно, наиболее богатое по количеству единиц. Причина уже была указана выше, а именно: некоторые обороты были перенесены из других словарей. Из последнего издания К. Эстрайхера с словариком В. Людвиковского, Г. Вальчака совпадают 45 единицы; А. Курки 61 единица. Словарь польской «блатной музыки» не точно или вообще не фиксирует единицы из работ К. Эстрайхера и А. Курки. Напр., при сопоставлении с последними изданиями работ упомянутых авторов находим, напр., что при *buchacz dusiciel*; *buchacz pająkowy* нет указания на них; а встречающиеся выражения: *buchacz metr*; *buchacz pukający na dzień dobry* (единиц из того же семантического ряда) – не включены в словарь (как нам кажется, это обусловлено их оказавшимся окказиональным характером при проводимом авторами опросе). Наряду с подобными выражениями: *buchacz dolinowy*; *buchacz funio*; *buchacz hotołnik*; *buchacz klawiszarz*; *buchacz potokowy*; *buchacz skokowy*; *buchacz szabrowy*; *buchacz wichrowy*; названные обороты называют разных по специализации воров (*buchacz* ‘вор’ от *zbuchcić* ‘украсть’ (Rusiecki), (SW – Słownik Warszawski), *buchnąć* – ‘украсть’ (Estreicher), что от *buchnąć* ‘сильно выбиваться’, *buchać kogo* ‘бить кого-л. сильно палками’ (Linde, I, 189), – ср. русск. арг. *бугай* ‘кошелек или бумажник, служащий «бугайщику» для подбрасывания; кошелек; бумажник (со ссылкой на словарь Потапова)’ [Грачев 2003: 107]; *бугайщик* ‘вор, крадущий при посредстве кошелька или бумажника, подбрасываемого на улице’ от бугать ‘подкидывать кошельки бумажники’ [Грачев 2003: 107], с теми значениями в словаре В.Ф. Трахтенберга [1908: 6, 7].

Сравним единицы, выбранные Г. Улашиным (его материал (1844) считается первым современным собранием польского преступного жаргона), с тремя популярными по данной теме изданиями польского преступного арг:

Русский (Г. Улашин) (1844)	К. Эстрайхер (1903)	А. Курка (1907)	В. Людвиговский, Г. Вальчак (1922)	Примечания
<i>Widowac</i> (<i>zbidowac</i>) <i>wustawę</i> – ‘приготовить все для побега’ (SW – Słownik Warszawski); комментарий Улашина – у Эстрайхера <i>widowac wustawkę</i> ‘убегать’, <i>widowac się</i> ‘подготовиться к краже’	– (но: <i>Widowac wustawkę/wustawę robić</i> ‘убегать’ (а также <i>zmuw robić</i> ‘убежать’)	– (но: <i>Wustawic</i> ‘убежать’; (а также <i>zmuw robić</i> ‘убежать’)	<i>Widowac wustaw, wustawkę</i> ‘убегать’ (Хелм, Львов) (ср. <i>wustawia (wustaw, wustawkę)</i> ‘побег’; ‘укрытие’); (а также <i>zmuwę robić</i> ‘убежать’)	Оборот построен на столкновении значений <i>wustawic</i> ‘построить’ (пол. <i>zbidowac</i>) и <i>wustawic</i> ‘отправиться в путь, пойти’ (Linde, VI, 612)
<i>Chłodzić</i> (<i>ochłodzić się</i>) <i>oryłką</i> ‘пить водку’ (SW)	–	–	–	<i>oryłka</i> – ср. с <i>horyłca, horyłka</i> – ‘горящее «вино»’ (Linde, II, 187) схоже по звучанию с <i>oryłka/horyłka</i> ‘занятие лесослывом’ (Linde, III, 583); укр. горилка ‘алкогольный напиток из очищенного спирта’
<i>Cholewić burszówkę</i> ‘красть иногда, используя случаи’ (SW)	–	–	–	<i>burszówka</i> – от (?) <i>burga</i> 1. ‘мешок (для денег)’, 2. ‘совместная жизнь за общие деньги, общие уклады’; <i>bur-szak</i> ‘сожигатель’ (Linde, I, 200); в укр. Бурч (бурш) (нем. Bursche ‘парубок’) (арго) ‘сообщник’ (Горбан, 2006: 454); <i>cholewić</i> схоже с <i>holować</i> (термин лесослыващико-ков) ‘тянуть (на лямке судно) ср. бурлачить’ (Linde, II, 185); схоже по звучанию с <i>chajlik</i> (идиш) (у Курки) ‘доля в прибыли с украденного’. Ср. русс. <i>халва</i> и <i>на халву</i> (Грачев, Мокненко, 2008: 266–276)
<i>Zobaczyć się z szernwonką</i> ‘совершить самоубийство’ (SW), в статье на слово <i>szernwonka</i> с указанием, что также есть в словаре К. Эстрайхера и обозначает ‘кровь’.	– (но: <i>szernwonka</i> ‘krew’)	– (но: <i>szernwonka</i> ‘krew’ (Варшава))	– (но: <i>szernwonka</i> ‘krew’ (Варшава))	<i>szernwonka</i> ‘кровавая диарея’ (Linde, I, 368)
<i>Szabrować furazę</i> ‘залезать через окно или двери, выставив их’ (SW) (у Эстрайхера <i>szabrować</i> ‘открыть выломом’; у Карловича (Słownik gwągowy) – ‘открыть, взломать’	– (но: <i>szabrować</i> ‘открыть, отклеить’ (Варшава), ‘выламываться’ (Львов), у чехов ‘вламываться, подкапывать’)	– (но: <i>szabrajem</i> (идиш); <i>szabru</i> ‘инструмент воров для взлома’) (но: <i>szabrajem</i> (идиш); ‘инструмент воров для взлома’ (Курка), <i>szaber</i> ‘лом, инструмент для взлома’ (Хенцины, Хелм, Цешин, Грудзёндз, Львов); <i>szabrować</i> ‘вламываться’ (Радом))	– (но: <i>szabrajem</i> (идиш); ‘инструмент воров для взлома’ (Курка), <i>szaber</i> ‘лом, инструмент для взлома’ (Хенцины, Хелм, Цешин, Грудзёндз, Львов); <i>szabrować</i> ‘вламываться’ (Радом))	Подробнее о слове <i>szabrowanie</i> см. на сайте http://kompromitacje.blogspot.com/2011/08/o-szabrowaniu-wtaz-z-wyszabrowanymi.html
<i>Zrobić futro</i> ‘поджечь’ (SW)	–	–	–	(?) связано с <i>puszcic lisa na dach</i> ‘поджечь’ (Эстрайхер)

Русецкий (Г. Улашин) (1844)	К. Эстрайхер (1903)	А. Курка (1907)	В. Людвиговский, Г. Вальчак (1922)	Примечания
<p><i>Graś na katynse</i> 'красть для себя самого' (SW)</p>	<p>– (ср. <i>katagi daś</i> 'обокрасть')</p>	<p>–</p>	<p>– (ср. <i>katagi daś</i> 'обокрасть' (со ссылкой на Эстрайхера); <i>kataguniarz</i> 'старый вор' (Львов); <i>katagunka</i> 'дрель для сейфа' (Станиславув), 'сейф' (Белосток))</p>	<p><i>Graś na katynse</i> (досл. играть на шарманке, напр., на ярмарке)</p>
<p><i>Cholowac na grandę</i> 'убить' (SW) с комментарием, что встречается у Эстрайхера (ср. <i>rotajiszć na grandę</i> 'убивать' (SW)) + <i>Na grandę</i>, где <i>granda</i> (при ссылке также на Эстрайхера и Курку) 'преступление, разбой, убийство'</p>	<p>+ <i>Granda</i> 'крупное преступление, разбой (Краков, Варшава, Вольнь)', <i>isć na grandę</i> 'идти на разбой, ограбление (Виснич); проверка, ревизия'; <i>grand</i> 'убийство' (Вольнь); <i>holowac na grandę</i> 'убить (Варшава)'</p>	<p>– <i>Granda</i> 'ограбление'</p>	<p>+ <i>Granda</i> 'ограбление (Белосток, Львов, Варшава); 'насилие, сила (Варшава); ревизия, проверка (Краков, Ганнов)'; <i>Grandowac</i> 'грабить (Львов, Варшава); обыскивать (Пешин)'; <i>na grandę isć</i> 'идти на биндитизм (Белосток, Грудзёндз, Станиславув, Варшава)'; <i>holowac na grandę</i> 'убить (со сноской на Эстрайхера)</p>	<p><i>Grande</i> – У Б.А. Ларина (1931:122) упоминается русск. гранд (грант) 'убийство' и пол. <i>grand-tabus</i> 'убийство'. О. Горбач соотносит это слово с германизмом <i>grandier</i> Власк 'крупный вор' (1620) (Klugе, 1901: 139; Горбач, 2006: 460). <i>Cholowac</i> см. выше примечание к <i>cholowic burzowkę</i>.</p>
<p><i>Zrobić hur</i> 'влезть с помещение с целью кражи' (SW) (ср. <i>hur! hurac</i> 'прыгать')</p>	<p>–</p>	<p>–</p>	<p>–</p>	<p><i>Hur! Hur!</i> 'призыв к тому, чтобы перескочить препятствие'; <i>hurac</i> 'прыгать через что-л.' (Linde, II, 191)</p>
<p><i>Zrobić huc</i> 'убежать' (SW) (ср. <i>huc! hucac</i> 'прыгать')</p>	<p>–</p>	<p>–</p>	<p>–</p>	<p><i>Chuc! (huc!) Chuc!</i> 'звукоподражательное – сорваться с места' (Linde, I, 281)</p>
<p><i>Isć na kady</i> 'не получаться, исчезать, пропалать вникуда' (SW) (также не в арго (SW))</p>	<p>–</p>	<p>– (?) <i>Kalcizna</i> 'холод'</p>	<p>– (?) <i>Kalcizna</i> 'холод (Станиславув)</p>	<p><i>Kal</i> 'грязь, отходы' (Linde, I, 282); также <i>kalac/ kalic</i> 'загрязнять, портить' (Linde, I, 282).</p>

Русский (Г. Улашин) (1844)	К. Эстрайхер (1903)	А. Курка (1907)	В. Людвиговский, Г. Вальчак (1922)	Примечания
<p><i>Szewiac</i> по <i>liwerski</i> 'говорить на преступном жаргоне' (SW) (примечание Улашина — У Эстрайхера <i>szewiac</i> 'говорить', <i>muzeumac się</i> 'отговариваться'</p>	<p>— (но: <i>szewiac</i> (Краков 1890) 'говорить'; <i>szewiac</i> (в словарях 1859 и 1896) 'говорить по-лемберски (т.е. преступному воровском языке'; <i>szewiac</i> 'говорить'</p>	<p>—</p>	<p>— <i>Szewiaty</i> (<i>szewiaty</i>) 'посвященный в тайны преступник, находящийся в створе (Лодзь)'</p>	<p><i>liwerski</i> от <i>liwiant</i> (ср. нем. <i>Lieferer</i>) 'поставщик, запасчик, подрядчик'; <i>liwielnik</i> 'доставка, поставка, подряд' (Linde, II, 650) Данные значения подсказывают, что «ливерский» язык относится к языкам нищих торговцев (офеней) (ср. ливазиты (оговорка «*») в работе Приемышевой, заключается в том, что данное слово записано с ошибкой) (владимирские офени) 'браниться' (Приемышева II, 550); ср. с русск. семантически параллельным — <i>ботать по фени</i>. Нами не отмечено данное ни слово, ни его употребление (н в выражении в словаре В. Будзишевской.</p>
<p><i>Zmiatac</i> (<i>rafeszuta</i>) 'красть белье' (SW) (где <i>rafeszuta</i> 'белье' (со ссылкой на Эстрайхера и Курку)), а также только на Эстрахера — <i>zmiésic</i> 'украсть'</p>	<p>— (<i>rafeszuta</i> (ссылка на Курку) 'белье'; <i>rafjak</i> 'рубашка (Варшава)'; <i>rafeszuta</i> '(1778, Краков) белье'; <i>rafeszatze</i> 'белье'</p>	<p>— (<i>rafeszuta</i> 'белье')</p>	<p>— (но: <i>rafeszarz</i> 'вор, крадущий белье с чердаков (Хенцины, Люблин, Лодзь, Пулавы, Варшава, Волковыск)'; <i>rafeszula</i> '1. белье (Белосток, Хенцины, Хелм, Гарволин, Грудзендз, Краков, Люблин, Львов, Лович, Млава, Опочно, Пулавы, Серадз, Томашув-Рава-ски, Варшава, Велонь, Влодзимеж Вольнский); 2. кража белья с чердака (Серадз)'; <i>rafeszulę okiżuc</i> 'совершать кражу на чердаке (Варшава)'; <i>rafeszulę omiésic na wierzchołku</i> 'украсть белье с чердака (Серадз)'</p>	

Русецкий (Г. Улашин) (1844)	К. Эстрайхер (1903)	А. Курка (1907)	В. Людвиговский, Г. Вальчак (1922)	Примечания
<p><i>Wzwentac</i> o <i>facjendzie</i> 'получить нужную информацию' (SW) (при- мечание Улашина – У Эстрайхера <i>szewtac</i> 'говорить', <i>wzwentac się</i> 'отговориться'</p>	<p>– <i>facjenda</i> (Львов, Варшава) 'кража'; <i>facjent</i> (Лодзь) человек'; <i>facjenta</i> '(со ссылкой на Курку) вещи'</p>	<p>– <i>facueta</i> 'вещи'</p>	<p>– <i>facjenta</i> 'лицо (Бах)'; <i>facjenda (facjenta)</i> 'вещи, добытые во время кражи, главным образом, одежда (Львов, Станиславув, Вадовице, Варшава)'</p>	<p>О слове <i>фацента</i> (<i>facuenta</i>) О. Горбач пишет, что слово происходит от <i>facia</i> 'лицо, обличье, гримаса', <i>faciata</i> 'фасад' (от лат. <i>facies</i> 'обличье'), <i>facjenda</i> 'занятия' > пол. <i>facza</i>, чешск. <i>facza</i> 'щека' (со ссылкой на А. Брюкнера), пол. <i>facjata</i> 'лицо, форма'. В значениях речь, язык, доказательный материал на преступника встречается львовском арго и фиксируется Аве-Ляе-мандом и Ландау. (Горбач, 2006: 500). О <i>wzwentac</i> см. объяснения <i>szewtac</i> по <i>liwerski</i></p>

Как видим, из сопоставления лишь два фразеологизмы сохранились с середины XIX в. *budować wystawę* и *holować na grandę*, и другой в несколько измененном виде – *zmiatać pajęczynę | pajęczynę omieść na wierzchołku*. Остальные фразеологизмы не дошли в той форме, в какой они присутствовали у Русецкого, однако отдельные компоненты отмечаются в рассматриваемых словарях. Не означает это того, что данные выражения не функционировали в преступном аргю в конце XIX – начале XX в. Причины их не включения в словари могут быть следующие: 1. Выражение не было зафиксировано, 2. Выражение не отнесено к разряду арготических, 3. Выражение не является фразеологически связанным.

Дальнейшее изучение польского преступного аргю позволит точнее установить временные рамки употребления отдельных фразеологизмов, даст возможность точнейшего их этимологизирования, а также будет способствовать точнейшему описанию и паспортизации в сводном словаре польского жаргона.

Литература

Горбач О., *Арго в Україні*, Львів 2006.

Грачев М.А., *Язык из мрака. Блатная музыка и феня*, Нижний Новгород 1992.

Грачев М.А., *Словарь тысячелетнего русского аргю*, Москва 2003.

Грачев М.А., Мокиенко В.М., *Русский жаргон. Историко-этимологический словарь*, Москва 2008.

Ларин Б.А., *Западноевропейские элементы русского воровского аргю* // „Язык и литература, Ленинград 1931, Т. 7, с. 113–130.

Мокиенко В.М., *Проблемы европейской фразеологической неологии* // „Słowo. Tekst. Czas VI. Nowa frazeologia w nowej Europie”, pod red. M. Aleksiejenki, W. Mokijenki, H. Waltera, Szczecin–Greifswald 2002, s. 63–79.

Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., *Большой словарь русского жаргона*, Санкт-Петербург 2000.

Приемышева М.Н., *Тайные и условные языки в России XIX в.*, ч. I–II, Санкт-Петербург 2009.

Трахтенберг В.Ф., *Блатная музыка. («Жаргон» тюрьмы)*, под ред. и с предисловием И.А. Бодуэн-де-Курненэ, Санкт-Петербург 1908.

Bruckner A., *Polnish-russische Intermedien des XVII Jahrhunderts* // „Archiv für slavische Philologie XIII”, 1891, s. 224–236, 398–417.

Budziszewska W., *Żargon ochweśnicki*, Łódź 1957.

Dejna K., *Ile mamy języków polskich*, // „Język Polski”, nr 1, 1980, s. 30–43.

Estreicher K., *Szwargot więzienny*, Kraków–Warszawa 1903.

Geremek B., *O językach tajemnych*, // „Teksty: teoria literatury, krytyka interpretacja”, nr 2(50), 1980, s. 13–36, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1980-t-n2_\(50\)/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1980-t-n2_\(50\)-s13-36/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1980-t-n2_\(50\)-s13-36.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1980-t-n2_(50)/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1980-t-n2_(50)-s13-36/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1980-t-n2_(50)-s13-36.pdf).

- Kania S., *Słownik agrotymów*, Warszawa 1995.
- Kurka A., *Słownik mowy złodziejskiej*, Lwów 1907.
- Ludwikowski W., Walczak H., *Żargon mowy przestępców. „Blatna muzyka”. Ogólny zbiór słów gwary złodziejskiej*, Warszawa 1922.
- Łoś J., *Słowniczek gwary więziennej*, „Język Polski”, I. 10, 1913, s. 296–298.
- MSZP – *Mały słownik zaginionej polszczyzny*, pod red. F. Wysocka, Kraków 2003.
- Maisel W., *Poznański słowniczek żargonu złodziejskiego z XVI wieku*, [w:] „Język Polski”, XXXVI, Zesz. 1, 1956, s. 74–75.
- Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich. W oparciu o dzieło Samuela Adalberga* opr. zesp. red. pod kier. J. Krzyżanowskiego, t. 1–4, Warszawa 1969.
- Pigoń S., *Wstęp*, [w:] Jurkowski J., *Tragedia o polskim scylurusie i trzech synach koronnych ojczyzny polskiej*, Kraków 1949, s. 3–14.
- Rak M., *Kilka uwag o socjolekcie przestępczym polszczyzny przedwojennego Lwowa*, „Socjolingwistyka”, nr 30, 2016, s. 133–145.
- Słownik języka polskiego*, pod red. B. Linde, t. 1–6, Warszawa 1994–1995 (reprint wydania II, Lwów 1854–1860).
- Stępnia K., *Słownik tajemnych gwar przestępczych*, London 1993.
- Ułaszyn H., *Język złodziejski. La langue des voleurs*, Łódź 1951.
- Ułaszyn H., *Przyczynki leksykalne. Gwara złodziejska z około roku 1840*, [w:] Ułaszyn H., *Studia onomastyczne i socjolingwistyczne*, Poznań 2009, s. 46–61.
- Wilkoń A., *Typologia socjolektów*, [w:] „Socjolingwistyka”, t. VIII, pod red. W. Lubasia. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1988, s. 83–94.
- Walczak B., *Najstarszy słowniczek gwary złodziejskiej*, <https://wbc.macbre.net/document/5611/najstarszy-polski-sowniczek-gwary-zodzieskiej.html>.

Abstract

Phraseologisms in the dictionaries of the Polish criminal jargon issued to the 1930s

This article provides an overview of the dictionaries of the Polish criminal jargon, which were published before 1930s. Particular attention is paid to the dictionaries and works of the 19th century, because it is at this time that most of the works of such authors as Estreicher, Kurka, Ludwikowski and Walczak appeared. A special place is given to the description of the work of G. Ulashin, who, on the basis of the work of K. Rusiecki, compiled a dictionary reflecting the criminal jargon of the 1840s. We also consider the phraseological units that were selected from the lexicographical works of the authors mentioned, as well as that of S. Udziela, J. Łoś, J. Jaworski and A. Landau. We attempted to compare four dictionaries from the point of view of the content of some phraseological units in them, and also to explain the reasons for the discrepancies. The analysis data are given in the table. There we give the assumptions about the origin of the units.

Keywords: phraseology, criminal argo, etymology, Polish lexicography

PALEOLINGWISTYKA - ETNICZNOŚĆ

Anna Kulekhova

doktorantka Instytutu Językoznawstwa Rosyjskiej Akademii Nauk

Из этнической истории Прибайкалья

Палеолингвистика – изучение языков народов, живших в глубокой старине – всегда сталкивается со множеством объективных трудностей. Ведь, по большому счету, до нашего времени дошли лишь считанные и фрагментарные свидетельства языковой среды даже наиболее изученных в этом смысле стран – Египта, Двуречья, Европы, Китая. По большинству же земель и территорий, добрых три четверти человечества – нет и того. И версии, которыми оперируют и которые обсуждают ученые, слишком часто построены буквально на воздухе.

Это касается не только отдаленного прошлого (тысячу, две-три тысячи лет назад), но и сравнительно близкого – исчисляемого столетиями. И даже о тех странах и народах, которые в разное время входили в состав хорошо изученных государственных образований, о которых остались многочисленные письменные источники, далеко не всегда мы можем говорить с достаточной степенью уверенности.

Прибайкалье (понимаемое в «широком» смысле термина – все земли вокруг Байкала, и к востоку, и к западу) вошло в состав Российской империи в XVII–XVIII веках. Но довольно долго (до начала XIX века) интерес России к новому приобретению был весьма утилитарным и в силу этого – ограниченным. Непрерывные и масштабные войны, которые вела Россия – с Речью Посполитой, Османами, Швецией, Пруссией, с Наполеоном – требовали огромных расходов и ограничивали возможности Империи слишком уж подробно интересоваться столь отдаленными своими владениями. Россия нуждалась в бесперебойных поставках пушнины – «мягкого золота», обеспечивавшей значительную (до половины и более в иные года) долю всех бюджетных доходов Империи. А что там творится, в тысячах верст, в месяцах пути от столиц – было мало интересно. Это одна из главных причин скудости известий о первых двух столетиях пребывания Восточной Сибири и Прибайкалья в частности в составе России. Имеющиеся летописи и хроники весьма фрагментар-

ны, документов не так уж много, и о большей части событий, слагающих общую картину, мы можем только догадываться.

Это касается, в частности, и этнической истории Прибайкалья в имперскую эпоху. Первые документальные известия о народах, населяющих Прибайкалье, относятся к началу XVII века. Так, в 1627 году енисейский воевода Андрей Ошанин писал в своей «отписке» в Москву о «ясачной экспедиции» подъячего Максима Перфильева: «А сказывали ему, Максиму, в роспросе шаманские люди, что Братцкая земля богата и людей в ней много, а люди седячие, а берут де братцкие люди ясак со многих с малых землиц у товарищей Братцкой земли. Соболи и лисицы и бобры и бухарских товаров дорогов и киндяков и зенденей и шелков и белья много, и серебра де добре много, а коней и коров и овец и велбудов бесчисленно, а хлеб пашют ячмень и гречю»¹. Эта краткая, в общем, справка описывает страну с оседлым населением, ведущим земледельческо-скотоводческое хозяйство, имеющим развитые торговые отношения с ближними и дальними соседями и подчинившими себе в качестве данников окрестные охотничьи народы. Бросается в глаза, что более всего интересовало воеводу и его посланника: подробное исчисление разновидностей «мягкой рухляди» – пушнины, а также упоминание, что «серебра де добре много», вполне однозначно говорит о чисто фискальном интересе русской администрации к новым покоренным странам.

Нет оснований полагать, что принципиально что-то изменилось и со включением «Братцкой земли» непосредственно в состав Русского царства (Московского государства). Ретроспективно оглядывая ситуацию, в которой Русское царство, позже Российская империя пребывали в XVII–XVIII веках, понятно, что сколько-нибудь массового переселения из Зауральской (Европейской) России в Сибирь просто не могло происходить. В первую очередь – за отсутствием людей, к такому переселению готовых. Империя вела непрерывные войны, неся огромные людские потери (одна Семилетняя война 1757–1761 года обошлась России в 300 тысяч погибших и умерших от ран и болезней – громадная по тем временам цифра). А ведь кроме этого, например, эпоха Петра Первого знаменательна еще и масштабными «великими стройками» – строились каналы, крепости, дороги, морские порты, сотни заводов и мануфактур, строился, в конце концов, целый город – будущая столица Санкт-Петербург. В это же самое время происходило закрепление крестьян к земле, всемерное ограничение мобильности основной массы населения – ибо бесконтрольное переселение крестьян угрожало благосостоянию как «служилого сословия», так и государства в целом. Кто-то же должен был кормить все эти многотысячные армии на войне и не меньшие по численности «трудовые армии» на многочисленных стройках.

Нет сомнения, что основную заботу по хозяйственному «освоению Сибири», по обеспечению продовольствием гарнизонов возникающих острогов и растущих

¹ 1627 г. не позднее января 20. — Отписка енисейского воеводы Андрея Ошанина в Сибирский приказ со сведениями о «Братцкой земле», доставленными подъячим Максимом Перфильевым. // ЦГАДА, ф. 214 – Сибирский приказ, столб. № 6056/12, лл. 87–89. Подлинник.

сибирских городов несло местное, «аборигенное» население. Вряд ли это вело к существенному изменению их прежнего хозяйственного уклада. Исследователи отмечают, что земледелие в Восточной Сибири существует уже за много столетий до прихода в Сибирь русских, и даже до возникновения первых русских государств даже еще в форме Киевской Руси. Так, Доржа Маншеев («Генезис экономики бурятского хозяйства в XIX веке», Улан-Удэ, 2011) пишет, что «земледелие в Предбайкалье широко распространилось во времена Тюркского каганата, а затем перешло по наследству курыканам. В суровых условиях Байкальской Сибири земледелие требовало совместных усилий больших масс людей. Для сплочения и управления этими массами требовалась сильная власть. Такие функции выполняла тюркская аристократия, которая активно содействовала распространению согдийского земледелия в Предбайкалье, а также в некоторых районах Западного Прибайкалья. Однако после распада Тюркского каганата, а затем и автономии курыкан земледелие в Предбайкалье деградирует и становится частью традиционного хозяйства» [Маншеев Доржа Михайлович 2011]. Ситуация вполне понятна: распад прежней (Тюркской) империи привел к сокращению хлебного рынка, и местные жители, население Байкальской Сибири, стали выращивать хлеб только для себя.

Давнее и прочное знакомство с земледелием в Восточной Сибири становится несомненным и при даже беглом анализе структуры хозяйства у бурят. Все источники (например, китайские [Бичурин 1950]) отмечают высокий уровень коневодства у жителей Прибайкалья, разводивших примечательную породу крупных, рослых коней, пригодных для использования в военном строю. Однако разведение таких пород лошадей требует обязательной подкормки их большим количеством овса – на подножном корму, особенно зимой, возможно разведение только малорослых «монгольских» пород. Кроме того, хорошо известно, что бурятская кухня включает в себя немало «хлебных» блюд, требующих зерновой муки – так, знаменитые бурятские позы (*буузэ*), *хотамы* (лепешки), *хушуры* (подобие чебуреков, известных у народов Средней Азии), *саламат* (род каши) невозможны без муки (по-бурятски – *талхын*). В бурятском языке также есть термины, относящиеся к земледелию (*тариалаан* – пашня, *тариалчин* – пахарь, земледелец, *тэрмээ* – мельница, *наниуур* – молотилка, цеп для обмолота зерна, *хадуур* – серп, имеющий иную конструкцию, чем принятый в России, *хажуур* – коса), что также говорит о давнем распространении у бурят земледелия.

Исследователи отмечали особенности ведения земледельческого хозяйства у бурят, свойственного именно для природных условий Восточной Сибири, что не могло быть заимствовано у других народов, в том числе и переселенцев из России.

Буряты применяли свою технологию облагораживания почвы, которая сводилась, во-первых, к обильному удобрению полей навозом (благо, его было, хоть отбавляй), во-вторых, к искусственному орошению. Она позволяла практически постоянно, без залежных промежутков, использовать одни и те же участки, лишь изредка меняя на них яровые на озимые и наоборот. С экономической точки зрения такая агротехника была прогрессивной, в известной степени опережавшей свое время [Михайлов 2000].

Навоз вывозился на поля зимой и ранней весной до таяния снегов. По мере впитывания влаги в почву, навоз равномерно разбрасывали по полю и размельчали

при помощи конного катка (*балуур*). Затем пашня распахивалась и боронилась. Внесение навоза, наряду с орошением, являлось универсальным средством увеличения плодородия сельскохозяйственных угодий. Им в равной степени пользовались как для подъема урожайности пашен, так и для увеличения выхода сена с окультуренных угодий. В улусах появились мастера «по водопроводной части», которые брали подряды на устройство больших и малых каналов, на поднятие воды запорами и т.д.

Необходимо отметить, что искусственное орошение полей известно здесь еще с глубокой древности. Горный характер местности Забайкалья, множество поперечных падей рек и речек, примеры древних насельников края — все это значительно облегчало устройство ирригации.

Большинство ирригационных сооружений, предназначенных для орошения пашен, были несложными. Для полива устанавливалась очередь, а для наблюдения «за состоянием канав, плотин и запруд и за правильным распределением воды по очередям», а также для «разбирательства могущих возникнуть при поливе споров» выбирались «поливные старосты», которые назывались у бурят *дамал, усунэ, сабуха* [Асалханов 1963: 32].

Таким образом, при вхождении Восточной Сибири в состав Российского государства в XVII–XVIII веках не принесло – и не могло принести – на вновь покоренные земли каких-то новшеств в смысле хозяйственных технологий. И земледелие, и животноводство здесь было известно издавна, и стояло на уровне технологий не ниже, чем в европейской России (где, например, не было известно тогда ирригации, а использование удобрений было в зачаточном состоянии).

Что стало действительно важным фактором развития экономики – это возникновение сначала острогов, а потом и городов, со значительным не-сельскохозяйственным населением (служилые люди, чиновники). Эта доселе небывало многочисленная категория населения была существенным потребителем продовольствия, и сыграла, безусловно, важную роль в развитии продуктового рынка – в том числе, разумеется, и продуктов земледелия. Это не могло не вызвать (и вызвало) значительное увеличение запашки зерновых, посевов хлебных культур – поскольку, разумеется, значительная часть служилых людей и практически все чиновники были происхождения из-за Урала, и им требовалось больше хлебного рациона в питании.

В то же время не вызывает сомнений, что это увеличение поставок хлеба на продуктовый рынок могло быть выполнено главным образом усилиями местного, коренного населения, в первую очередь бурят. Почему не вызывает сомнений? Просто потому, что сколько-нибудь массовое переселение крестьян из европейской России в Восточную Сибирь в то время было невозможным.

Для понимания этого надо оценить ситуацию в Российском государстве в целом. Это время (с середины XVII по середину XVIII века) – эпоха непрерывных войн, которые Россия вела попеременно (а часто и одновременно) с сильнейшими державами Европы – Речью Посполитой, Империей Османов, Швецией. Именно со времени правления Петра I (1695–1725 гг.) на Руси было оформлено крепостное право, резко ограничившее саму возможность перемещения населения, в первую очередь – крестьянского, земледельческого сословия из мест своего изначального

проживания. Численность российского мужского населения за время петровского царствования сократилась на треть [Орлов]. Не вызывает сомнений оценка итогов правления Петра Великого как «одна из крупнейших в истории России демографических катастроф» [там же]. И в силу этого примечательна существующая оценка изменения численности населения в различных регионах новорожденной Империи.

За период между подворными переписями 1686 – 1710 гг. население центральных и северо-западных губерний, выносившего основной груз государственного бремени, сократилось на 21–40% (Санкт-Петербургская – на 40,3%, Москва на 24%, Смоленск на 21,2%), тогда как в периферийных регионах даже увеличилось пропорционально удаленности от столицы (Киевская – на 2,6%, Казанская – на 14,8%, Азовская – на 36%, Сибирская на 47,9%) [там же]. Откуда столь существенный прирост? Внутренняя миграция представляется крайне маловероятной (по уже названным выше причинам – военные потери, массовая мобилизация трудоспособного населения на многочисленные «стройки века», начиная с самой новой столицы Санкт-Петербурга). Разумеется, были и беглые – но этот фактор скорее имеет значение для Киевской или Азовской губерний (до них сравнительно недалеко, и географические, климатические условия жизни и хозяйствования не слишком отличаются от центрально-российских). А представить себе «беглого», добравшегося на своих двоих за тысячи верст по неведомой стране из Калуги или Твери до Енисея или до Байкала – практически невероятно.

Остается одно объяснение – прирост населения в Восточной Сибири был в первую очередь и главным образом за счет «переквалификации» коренных жителей.

Так, в 1709 году население Сибири считалось в 229 227 душ, из них податных сословий 130 957 душ [Ядринцев 1892: 128]. Автор оговаривается, что «в эту перепись, вероятно, не входило множество народа, скитавшегося по Сибири» [там же]. Несомненно, однако, что эта перепись и не различала переселенцев из Зауральской России и коренных жителей, крещеных в православие и вместо ясака принявших обязанность платить общепринятую подать. Столетием ранее (в 1622 году) население Сибири считалось в 70 000 душ (среди них 7400 ссыльных) [там же: 27]. Именно в это столетие к Российскому государству «приросли» обширные страны и земли к востоку от Енисея – в том числе Прибайкалье и Якутия. Число же переселенцев совершенно ничтожно – 500 «пришельцев» в 1688 году, 624 души – в 1697 году (из коих, «к сожалению, и третьей доли не дошло до места») [там же]. Поток переселенцев возрастает в XIX веке (так, за первую половину XIX века в Сибирь – главным образом Западную, Тобольскую и Томскую губернии – переселилось до 100 000 душ [там же: 136]). Эти переселенцы, безусловно, испытывали немалые сложности в налаживании своего быта и хозяйства в весьма незнакомой им географической и климатической среде, серьезно отличавшейся от привычной им России.

Выше уже сказано, что единственным существенным изменением для традиционного хозяйствования коренных жителей Восточной Сибири было существенное расширение хлебного, и вообще продовольственного рынка. Что, безусловно, было им только на руку. Им оставалось лишь увеличить хлебную запашку, учитывая выросшее потребление хлебного зерна обитателями острогов и городов. Для «центра»

в эпоху непрерывных (и крайне затратных) войн и масштабных строек Сибирь имела лишь одно значение – бесперебойного источника «валютного товара», пушнины, получаемой в форме ясака (форма дани, установленная еще Законами Чингисхана, «Ясой»). Графа «национальность» в тогдашних ревизских переписях отсутствовала, как и само это понятие – оно родилось лишь в середине XIX века, прежде учитывались лишь вероисповедание и сословная принадлежность. Нетрудно предположить, что и население Сибирской губернии Российской империи росло в первую очередь именно за счет «легализации» коренного населения, принимавшего «веру царя» и принимавшего на себя обязанности продовольственных поставок – вместо обременительного для скотоводов и земледельцев пушного ясака. Бурят-скотовод, принявший крещение, становился по всем категориям православным – а согласившись вместо ясака платить подушную подать зерном и мясом попадал в разряд крестьян. И с этого момента юридически (и статистически) уже ничем не отличался от любого православного крестьянина Казанской, Тверской, Московской и т.д. губерний Российской империи.

Но это правовая «переквалификация» населения, разумеется, мало касалась повседневной, бытовой стороны их жизни. Разумеется, в какой-то мере новоявленным православным крестьянам в Прибайкалье (и казакам в Забайкалье [напр., Евграф Савельев 1913: 2–3–4]), так или иначе приходилось говорить на официальном языке Империи – в общении с властями, с городским приезжим населением, с чиновниками и духовенством. В то же время они, безусловно, сохраняли и свой родной язык, в Прибайкалье – главным образом бурятский.

В XIX веке, когда переселенчество из России в Сибирь увеличилось в масштабах (во многом за счет ссыльнопоселенцев, но также и вольного переселенчества), новые обитатели Восточной Сибири оказывались в той же уже традиционно сложившейся двуязычной среде. Факт наличия – и развития – которой фиксируется во множестве современных источников.

В течение весьма продолжительного времени входящие в состав Российской империи обширные территории Восточной Сибири были откровенно двуязычны, причем это касалось не только распространения «имперского официального» русского языка среди аборигенов, но и – в свою очередь – широкого распространения местных языков (в первую очередь – бурятского) среди русского населения края. Русские – купцы, казаки, крестьяне – в массе своей более или менее свободно владели бурятским языком, что, конечно же, было вызвано как «чересполосным» расселением русских и бурят, так и весьма многообразными хозяйственными и культурными связями между ними, их давнишним и тесным сотрудничеством во всем многообразии жизненных ситуаций.

В 1864 г. ссыльный князь П.А.Кропоткин (впоследствии знаменитый анархист), адъютант военного губернатора Забайкальской области, в своем дневнике писал: «Казаки и казачки говорят по-бурятски не хуже, чем по-русски, и выучиваются этому языку с самого раннего возраста» [Кропоткин 1867]. А в 1868 г. известный ученый и путешественник И.С.Поляков в своем научном отчете в Сибирское отделение РГО отметил: «В среде самих русских жителей бурятский язык распространен так

же, как французский в среде европейской аристократии; его знают старый и малый, мужчины и женщины. Мужчины в особенности, они не только с бурятами, но даже между собой объясняются по-бурятски» [Поляков 1869].

Русское население училось говорить на бурятском языке из практических соображений, особенно при торговле с бурятами. «Очень значительная и прибыльная торговля ведется с прилегающими населенными пунктами, а именно с бурятами, которых очень много, они зажиточны, имеют пушнину, скот...», – писал путешественник Джон Кохрен [Наш бурятский как их французский 2015].

Очень прочными позиции бурятского языка были в среде Забайкальского казачества – изначально имевшего крайне «пестрый» этнический состав. Так, отец известного атамана Г.М.Семенова был казак из Дульдурги бурятского происхождения, крещеный в православие. Сам будущий атаман с детства рос в двуязычной среде, прекрасно владея как русским, так и бурятским языком [Юзефович 1993].

Впоследствии, со строительством Транссибирской железной дороги, в особенности – после революции 1917 года, Гражданской войны, советской индустриализации, Великой Отечественной войны, с началом масштабного хозяйственного развития Восточной Сибири в послевоенное время этнический состав существенно изменился, и влияние бурятского языка среди многочисленных вновь прибывших из разных частей Российской империи и СССР людей уже было небольшим, или отсутствовало вовсе.

Ситуация последних десятилетий (распад СССР, формирование новой Российской федерации) ставит, однако, и новые проблемы и открывает новый этап этногенеза, вместе с сопутствующим ему развитием языковой ситуации. Российская федерация, по действующей Конституции 1993 года, состоит из 85 государств (республик и равноправных им краев и областей) [Конституция Российской Федерации, статья 5]. Государственность же предполагает складывание в ее рамках особой этничности – возможно, и входящей в состав более крупной цивилизационной общности, но тем не менее вполне выраженной.

В повестку дня развития федерализма в России сегодня поставлено развитие региональной идентичности, что считается одним из важнейших условий сохранения стабильности и развития. В большинстве регионов наблюдается формирование устойчивого политического курса, направленного на практическое и рациональное использование региональной идентичности. Наибольшее внимание региональные власти уделяют символическому позиционированию, брендингу территорий, что рассматривается ими в качестве предпосылки решения прагматичных задач, стоящих перед региональными сообществами, начиная от формирования инвестиционной и туристической привлекательности регионов и заканчивая улучшением социального климата территорий, сокращающего утечку человеческого капитала [Назукина 2011]. В этом смысле сохранение и развитие русско-бурятского двуязычия может и должно стать важной составляющей региональной идентичности Восточной Сибири, выполняя существенную роль в решении далеко идущих задач государственного строительства.

Литература

Асалханов И.А., *Социально-экономическое развитие Юго-Восточной Сибири во второй половине XIX в.*, Улан-Удэ 1963.

Бичурин Н.Я. [Иакинф], *Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена*, Москва–Ленинград 1950.

Конституция Российской Федерации, статья 5.

Кропоткин П.А., *Поездка в Окинский караул // Записки Сибирского отд. Имп. Русского географического об-ва*, 1867.

Маншеев Д. М., *Генезис экономики бурятского хозяйства в XIX веке*, диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук, Улан-Удэ 2011.

Михайлов В.А., *Земледелие западных бурят в XVII начале XX вв.*, дис. канд. ист. наук. Улан-Удэ 2000.

Назукина М.В., *Структурные уровни региональной идентичности в современной России*, „Регионоведение”, №46, 2011.

Наш бурятский как их французский – МК в Бурятии, 27 мая 2015, <http://ulan.mk.ru/articles/2015/05/27/nash-buryatskiy-kak-ikh-francuzskiy.html>.

Орлов И.Б., *Петровская историческая трансформация России*, http://rusrand.ru/files/history/09-Petr_I.pdf.

Отписка енисейского воеводы Андрея Ошанина в Сибирский приказ со сведениями о «Братцкой земле», доставленными подъячим Максимом Перфирьевым // ЦГАДА, ф. 214 – Сибирский приказ, столб, № 6056/12, лл. 87–89, Подлинник.

Поляков И.С., *Отчет о поездке в Восточный Саян // Отчет о действиях Сибирского отдела РГО за 1868г.*, Санкт-Петербург 1869.

Савельев Е., *Племенной и общественный состав казачества (исторические наброски)*, „Донские областные ведомости”, № 203, 19.09.1913 г.

Юзефович Л.А., *Самодержец пустыни*, Москва 1993.

Ядринцев Н.М., *Сибирь как колония*, Санкт-Петербург 1892.

Abstract

On the ethnic history of the Priбайkalye

Article considers some questions of the ethnic history of Baikal Region. Joining of Eastern Siberia into the Russian State. The preservation and development of Russian-Buryat bilingualism can and should become an important component of regional identity in Eastern Siberia, performing a significant role in addressing far-reaching tasks of nation-building.

Keywords: paleolinguistics, ethnic, Buryat language, Baikal region, Buryat, history

GLOTTODYDAKTYKA

Magdalena Białek
Uniwersytet Wrocławski

Aby lekcja języka obcego miała sens – rozważania teoretyczne oraz rozwiązania dydaktyczne dotyczące kreatywności i strategii w nauczaniu formalnym

„Nauka poprzez sensowne działanie” jest według Iluka¹ jednym z piętnastu założeń wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. I choć autor ten uważa ją za niezbędną w procesie nauczania małych dzieci, to wydaje się, że ze względu na dużą uniwersalność powinna stać się ona jedną z podstawowych zasad nauczania języków obcych na każdym etapie edukacyjnym, niezależnie od wieku uczniów. Jej relewantność dla procesu glottodydaktycznego jest oczywista – logiczne jest przecież, że wszelkie sensowne, subiektywnie definiowane przez konkretną osobę działania będą stanowiły podstawę tworzenia się motywu, czyli związku sensownego działania z rzeczywistością². W ankietach z przeprowadzonego ostatnio przez autorkę niniejszego artykułu badania, dotyczącego potrzeb edukacyjnych polskich gimnazjalistów, najczęściej pojawiającym się słowem był *sens* – w różnych konfiguracjach i wariantach, lecz w 100% wypowiedzi, gdzie się ono pojawiło, chodziło o jego brak. Zdecydowana większość respondentów określiła lekcje języka niemieckiego jako pozbawione sensu lub wręcz dosadniej – jako bezsensowne. Z tej perspektywy niniejszy artykuł staje się próbą odpowiedzi na potrzeby gimnazjalistów, rozumiane tutaj jako chęć osiągania celów językowych w wyniku sensownego działania na lekcji języka obcego. Kreowanie takich działań w edukacji obcojęzycznej nie jest zadaniem łatwym. Szkolne lekcje języka obcego

¹ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Katowice 2002.

² Por. M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Zwei Teile in einem Band*, Frankfurt am Main 2005.

charakteryzują się zawsze pewną sztucznością i są związane z wieloma ograniczeniami. Jak pisze Komorowska³, nauczanie w warunkach formalnych z definicji będzie przebiegało zawsze w klimacie, który można określić jako „trochę infantylny”. Aby przecież komunikować się w klasie szkolnej w innym języku niż ojczysty, musimy zgodzić się na działanie w pewnej określonej konwencji, która wyraża się w odgrywaniu ról, naśladowaniu, powtarzaniu, uczestnictwie w pewnych sztucznie wykreowanych sytuacjach. W niniejszym artykule wychodzi się z założenia, iż, będąc świadomym pewnych naturalnych ograniczeń kontekstu formalnego, można tak kierować procesem glottodydaktycznym, aby nie był on jednak pozbawiony sensu zarówno dla uczniów, jak i samego nauczyciela. Lekcję języka obcego można niewątpliwie usensownić na wiele sposobów. Tutaj zostaną zaprezentowane możliwości nadania sensu działaniom dydaktycznym poprzez zastosowanie w klasie szkolnej elementów treningu strategicznego oraz treningu twórczego myślenia jako narzędzi, które umożliwią osiągnięcie celów językowych oraz pragmatycznych.

Dokonując określonego wyboru, należy postarać się o jego uzasadnienie. Tym bardziej w opisywanym przypadku, gdy wybór elementów, które nadają sens działaniom lekcyjnym i które zintegrować można z celami językowymi, jest bardzo duży. Podjętą decyzję co do zaproponowanych treningów uzasadnia się następująco:

Po pierwsze:

Wiadomo, że postulat treningu strategicznego znajduje swoje teoretyczne uzasadnienie w konstruktywistycznym paradygmacie kształcenia, zgodnie z którym wiedza jest umysłową reprezentacją świata. To wiedza aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, a wiedzieć znaczy rozumieć i umieć zinterpretować kontekst kulturowy. Mówiąc w dużym skrócie, bez zdolności strategicznych i samoregulacyjnych ograniczona staje się aktywność i samodzielność poznawcza jednostki, na co nie można pozwolić, jeśli celem jest nadanie sensu działaniom lekcyjnym. Jednak poznawczy portret człowieka podkreśla nie tylko aktywność i samodzielność intelektualną jednostki, ale także zdolność do bycia twórczym i innowacyjnym⁴. Wrodzone kompetencje umysłu pozwalają jednostce zarówno asymilować informacje płynące z zewnątrz, jak i je tworzyć. Dawno już przecież minęły czasy, kiedy twórczość uznawana była za przymiot wielkich i wybitnych, a podejście elitarne ustąpiło współcześnie miejsca egalitarnemu.

Po drugie:

Proponowane w artykule rozwiązania są sztandarowymi wymogami w podstawach programowych i programach nauczania na każdym etapie kształcenia, a także – lub może przede wszystkim – podstawowymi wytycznymi w europejskich dokumentach regulujących politykę obcojęzyczną w krajach Unii Europejskiej.

Po trzecie:

Istnieje duża społeczna potrzeba w zakresie kształcenia twórczości i strategii uczenia się. Mówi się, że kształcimy dzisiaj studentów i uczniów, przygotowując ich do wykonywania zawodów, które jeszcze nie istnieją, do rozwiązywania problemów, których

³ H. Komorowska, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa 1988.

⁴ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 397.

dzisiaj być może nie potrafimy nawet przewidzieć. Portal Newseria Biznes ukonkretnia te spekulacje, podając, że 65% małych dzieci będzie pracowało w zawodach dzisiaj nieistniejących. Centrum prasowe SWPS (Uniwersytet Humanistycznospołeczny) wylicza „zawody przyszłości” (dzisiaj jeszcze obco brzmiące), takie jak osobisty kurator cyfrowy, projektant śmieci czy też ekspert do spraw uproszczeń. Wspomniane instytucje spekulują również na temat pożądanych umiejętności w „zawodach przyszłości”. Wymienia się wśród nich: elastyczność, kreatywność oraz umiejętność współdziałania w grupie⁵. Według raportu *The Future of Jobs*, stworzonego podczas Światowego Forum Ekonomii w Davos w 2016 roku, do 10 najbardziej przydatnych umiejętności wymaganych od pracowników w 2020 roku należeć będą: rozwiązywanie złożonych problemów, krytyczne myślenie oraz kreatywność⁶. Obok wykształconych matematyków, biotechnologów i chemików potrzebni będą kreatywni doradcy szybko i elastycznie reagujący na bieżące potrzeby wielu sektorów i branż. Podążając za wspomnianymi spekulacjami, stwierdzić można, że największe zmiany zachodzący będą w obszarze starzenia się społeczeństwa, ekologii i szeroko rozumianej edukacji⁷.

Po czwarte:

Ostatnim uzasadnieniem niech będzie refleksja własna wynikająca z analizy literatury przedmiotu oraz obserwacji uczestniczącej. Niestety mimo deklarowanej konieczności ich wdrażania zaproponowane treningi są rzadko obecne na lekcjach języka niemieckiego – w materiałach glottodydaktycznych pojawiają się sporadycznie i nieczęsto manifestują się w zachowaniach nauczycieli.

Trening twórczego myślenia

To, że rozwijanie twórczego myślenia jest możliwe, nie ulega dzisiaj wątpliwości. Nie chodzi tu oczywiście o rozwijanie twórczości wybitnej czy też dojrzałej⁸, bo najwyższy poziom reprezentują rzeczywiście nieliczne jednostki. Mowa tu jednak o dostępnej dla wszystkich twórczości potencjalnej, która podobnie jak inne procesy poznawcze, poddana odpowiednim, systematycznym ćwiczeniom daje się wyuczyć, doskonalić i rozwijać. Człowiek bowiem jest z natury istotą twórczą, a dzięki pomocy z zewnątrz może się w tym ćwiczyć. Wobec tego wychodzi się z założenia, że twórczość nie tylko można, lecz wręcz należy doskonalić również na lekcji języka obcego, a zastosowanie elementów jej treningu nie musi być okupione strachem o niezrealizowanie programu. Trenowanie twórczości może przecież przybierać formy krótkich ćwiczeń językowych, stosowanych przykładowo w formie rozgrzewki językowej. Nadają się one także doskonale do zastosowania w fazie reproduktywnej i produktywnej lekcji czy też w toku ćwiczeń wdrażających

⁵ Komentarze eksperckie. Poszukiwany specjalista ds. uproszczeń, <http://www.centrumprasowe.swps.pl/eksperci/komentarze-eksperckie/3821-poszukiwany-specjalista-ds-uproszczen> [dostęp: 6.06.2017].

⁶ Czwarte miejsce na liście zajmuje zarządzanie ludźmi, a kolejne to: współpraca z innymi, inteligencja emocjonalna, umiejętność oceniania i podejmowania decyzji, zorientowanie na usługi, umiejętność negocjowania, elastyczność poznawcza. Por. *Komentarze eksperckie...*, dz. cyt.

⁷ Por. *Komentarze eksperckie...*, dz. cyt.

⁸ Por. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002.

i utrwalających. Ponadto trenowanie twórczości można połączyć i zintegrować z dowolnym zagadnieniem leksykalnym, odnieść do dyskusji na każdy temat. Uniwersalność i mnogość ćwiczeń oraz zadań, proponowana w popularnych treningach kreatywności, skutkuje łatwością aplikacji ich elementów w procesie glottodydaktycznym, a ich atrakcyjność podnosi jednocześnie wartość lekcji. Ponadto, jak pisze Nęcka, efekty treningu twórczości wykraczają poza dziedzinę twórczego myślenia i rozwiązywania problemów: „Uczestnicy treningu zazwyczaj stają się bardziej otwarci na nowe doświadczenia [...], wykazują większą samodzielność w planowaniu i wykonywaniu pracy. W ten sposób trening twórczości staje się narzędziem rozwoju szeroko pojętej osobowości uczestnika”⁹. I chociaż w klasie szkolnej prawdopodobnie nie będzie można osiągnąć spektakularnych rezultatów na miarę tego, co jest efektem treningów kreatywności sensu stricto, to stosowanie elementów treningu twórczości nie powinno pozostać bez wpływu na zachowania, sposoby myślenia oraz umiejętności językowe uczniów.

Zastosowanie elementów treningu kreatywności na lekcji języka obcego ma jeszcze inną zaletę, o której być może należało wspomnieć na początku. Wszystkie ćwiczenia zaczerpnięte z treningów kreatywności wymagają komunikowania się na różne tematy, czasem w ramach jednego ćwiczenia pojawia się kilka wątków tematycznych. Jedną z podstawowych zasad ćwiczeń rozwijających twórcze myślenie jest bowiem łączenie idei zupełnie do siebie niepasujących, przypadkowych. Od Koestlera¹⁰ pochodzi myśl, że we wszystkich podstawowych dziedzinach ludzkiej kreatywności logiczna struktura procesu twórczego jest taka sama – zawsze chodzi w nim o dostrzeżenie związku łączącego dwie odmienne idee oraz odległe od siebie dziedziny wiedzy i doświadczeń, a następnie wydobyć na jaw ukrytych podobieństw między nimi. Mechanizm ten, nazywany aktem bisocjacji, polega na jednoczesnym ujęciu danej sytuacji lub idei w dwóch różnych układach odniesienia, kontekstach skojarzeniowych. Wynikiem jest często odkrycie nowej idei lub nowego związku. W odniesieniu do procesu glottodydaktycznego poprzez zastosowanie technik opierających się na bisocjacji zyskujemy wartość dodaną polegającą na konieczności posługiwania się przez uczniów językiem obcym, lecz nie w obrębie jednego tematu, zagadnienia czy też rozdziału – chodzi tutaj po prostu o używanie języka w jego prymarnej funkcji, czyli komunikacyjnej. Uczeń „zmuszony” jest do kompleksowego wykorzystywania wiedzy i umiejętności, które nabył do tej pory. Takie ćwiczenia doskonale wpasowują się w spiralny układ treści, a zupełnie nie przystają do jego liniowej formy, z którą niestety często mamy do czynienia w rzeczywistości szkolnej, ponieważ lekcje wciąż bardzo często polegają na „przerabianiu” poszczególnych tematów i realizowaniu następnych, jak gdyby język obcy, tudzież język w ogóle, był sumą luźno powiązanych ze sobą elementów, a każdy z nich mógł funkcjonować w izolacji. Wiemy przecież, że tak nie jest, a jednak szkoła kreuje taką rzeczywistość językową, szkoląc uczniów w zakresie wiedzy bądź też poszczególnych elementów języka. Trening twórczego myślenia zapobiega takiemu punktowemu traktowaniu języka, ponieważ jego „natura” gwarantuje niepowtarzalność sytuacji, ich wyjątkowość i nieprzewidywalność, czyli wszystko to,

⁹ E. Nęcka, *Trening twórczości*, Olsztyn 1992, s. 23.

¹⁰ A. Koestler, *The Act of Creation*, London 1956.

czym nie charakteryzuje się przeciętna lekcja. Domyślać się można, że nauczyciele nie stosują technik treningu kreatywności, ponieważ ich nie znają, obawiają się konieczności sformułowania spontanicznej dłuższej wypowiedzi w języku obcym, tego, że uczeń zapyta o słowo, którego akurat nie znają (kto je wszystkie zna, nawet w języku ojczystym?), lub też niepokoją się, że ucierpi na tym materiał. W tym kontekście warto postawić pytanie, jak wykorzystać uniwersalność treningu twórczego myślenia na lekcji języka obcego, nie ignorując programu nauczania.

Implikacje glottodydaktyczne

Proponowane tu implikacje glottodydaktyczne odnoszą się wyłącznie do działań kształcenia twórczego podejmowanego w ramach ćwiczeń zintegrowanych z bieżącą tematyką lekcyjną. Chodzi o wykorzystanie ćwiczeń charakterystycznych dla treningu twórczości w różnych fazach lekcji, z różnym natężeniem i w różnym stopniu, czyli inaczej mówiąc, celem jest subtelne i umiejętne włączanie elementów twórczego myślenia w tradycyjny przebieg lekcji – po to by móc jednocześnie realizować przewidziany program kształcenia. Przeprowadzenie zintegrowanego treningu twórczości umożliwiłoby pozostanie przy przewidzianych przez podręcznik tematach i zagadnieniach gramatycznych. Inny od tradycyjnego byłby jedynie sposób ich realizacji. W idealnej sytuacji chcielibyśmy mówić wówczas o autotelicznym charakterze działań edukacyjnych, podczas których „zanika poczucie upływającego czasu, a jednostka [tu: uczeń] czuje się zanurzona w czynności”¹¹ lub też nawet występuje u niej swoiste doświadczenie płynności w przebiegu czynności, tzw. *flow*.

Ważne jest również dopasowanie stopnia trudności formułowanych zadań do poziomu grupy. Przy otwartych zadaniach (charakterystycznych dla treningu twórczości) może zaistnieć ryzyko niedostosowania stopnia trudności do poziomu klasy. Według Csikszentmihalyiego¹² dla optymalnego doświadczenia przepływu (*flow*) konieczne jest, aby doszło do dopasowania (równowagi) między wymaganiami a zdolnościami. Jeśli chce się uniknąć negatywnych doświadczeń, jakimi są nuda lub niepokój, należy dostosować stopień trudności wykonywanego zadania do posiadanych zdolności.

Ze względu na wielowątkowość tematyki omawianej w artykule trzeba się zdecydować na określone kryteria doboru ćwiczeń. Mogą być one bardzo różne. Dla potrzeb niniejszego artykułu centralną osią, wokół której będą się toczyć rozważania, będzie koncepcja Guilforda¹³, w której myślenie twórcze utożsamiane jest z myśleniem dywergencyjnym, inaczej rozbieżnym, polegającym na wyszukiwaniu różnorodnych rozwiązań problemu lub wielu odpowiedzi na jedno pytanie. Myślenie dywergencyjne konstituowane jest przez płynność, giętkość i wrażliwość (cechy twórcy) oraz oryginalność będącą cechą wytworu¹⁴.

¹¹ Por. F. Rheinberg, *Intrinsische Motivation und Flow-Erleben*, [w:] J. Heckhausen, H. Heckhausen (red.), *Motivation und Handeln*, Heidelberg 2006, s. 346.

¹² M. Csikszentmihalyi, *Psychologia optymalnego doświadczenia*, Taszów 2005, s. 136–145.

¹³ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

¹⁴ Por. E. Jastrzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2011.

Pod pojęciem płynności rozumie się zdolność do wytwarzania w krótkim czasie wielu odpowiedzi (idei, pomysłów i słów) w zadaniach otwartych¹⁵. W literaturze przedmiotu wyróżnia się płynność słowną, skojarzeniową, ekspresyjną oraz antycypacyjną¹⁶. Na potrzeby artykułu pozostaniemy przy podanych rodzajach płynności. Wykorzystany zostanie podstawowy atut płynności, który zakłada wolność wypowiedzania się i brak jakiegokolwiek cenzury czy przedwczesnej oceny¹⁷. Ta podstawowa zasada płynności jest też podstawową zasadą rozgrzewki językowej, od której powinna rozpocząć się każda lekcja. To czas przeznaczony dla ucznia na uruchomienie i zaktywizowanie własnych zasobów wiedzy, a także zwrócenie uwagi i ciekawości na nowe informacje, które powinny zostać objęte przez jego procesy asymilacyjne i akomodacyjne. Wydaje się, że część nauczycieli potrafi korzystać z przynajmniej jednej możliwości, jaką daje ćwiczenie płynności w ramach rozgrzewki. Powszechnie znany jest przecież asocjogram, czyli poszukiwanie skojarzeń do podanego tematu w pierwszej procedurze lekcji. Chociaż narzędzie to spełnia warunki stawiane mu zarówno przez trening twórczości, jak i rozgrzewkę językową, to warto wesprzeć się innymi formami twórczej rozgrzewki, tym bardziej że dążymy do nauki poprzez sensowne działania. Innymi słowy, popularny asocjogram też powinien mieć jakąś alternatywę. Jedną z nich może być tworzenie hipotez odnośnie do tytułu tekstu, słowa, wyrażenia lub nazwy własnej. Przy wykonywaniu zadań tego typu uczeń musi mieć świadomość, że celem podejmowanej aktywności jest nie tyle udzielenie odpowiedzi jak najbliższej prawdzie, lecz raczej budowanie umiejętności sięgania po skojarzenia odległe, historie jak najmniej prawdopodobne, zaskakujące, śmieszne, tragiczne, smutne bądź wyjątkowo zabawne. Można wyobrazić sobie, że takie rozumienie działań aktywizujących i podejmowanie działań językowych w pełnej wolności i swobodzie konwencji będzie działaniem sensownym, bo polegającym na interakcji zbliżonej do naturalnej, podczas której jeden z rozmówców wykazuje autentyczne zainteresowanie tym, co ma do powiedzenia drugi – i odwrotnie. Innym przykładem aktywizowania wiedzy uprzedniej uczniów jest wymyślanie zdań do podanych pierwszych liter. Każda podana litera stanowi początek jakiegoś wyrazu. Zadanie uczniów polega na zbudowaniu sensownych zdań poprzez dopisanie do każdej litery wyrazu będącego częścią zdania. Specyficzny, twórczy charakter tego zadania polega na dowolności tworzenia, ale w obrębie pewnej zasady (tutaj: wyraz powinien rozpoczynać się na podaną literę). Zadanie to dobrze jest wykorzystać podczas pracy w małych grupach, dodatkowo dodając element współzawodnictwa między nimi. W takiej formie lub też po ustaleniu limitu czasowego na utworzenie zdań aktywność wydaje się ciekawą formą twórczej rozgrzewki językowej. Poszukując innych możliwości zastosowania asocjogramu, wykorzystać można zadanie zasadzające się na podobnych do niego zasadach, lecz w pewnym sensie zawężające działanie. Z drugiej strony może się wydawać, że paradoksalnie rozszerza je poprzez pewne wymuszenia. Mowa tutaj o podawaniu skojarzeń do konkretnego słowa, zdania, hasła, przysłowia, konkretnej frazy z wykorzystaniem alfabetu. Podawane asocjacje powinny zaczynać się

¹⁵ K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 98.

¹⁶ Tamże, s. 97–101.

¹⁷ P. Cusson, *La créativité à l'ordre du jour*, Québec 1993, s. 57, za: E. Jastrzębska, *Strategie...*, dz. cyt.

na kolejne litery alfabetu. Konieczność podania skojarzenia do każdej z nich uruchamia proces „poszukiwania” skojarzeń odległych i nietypowych, co prawdopodobnie nie ma miejsca w trakcie uzupełniania tradycyjnego asocjogramu.

Ciekawą propozycją treningu twórczego myślenia może być również antycypowanie, czyli przewidywanie rzeczy i stanów przyszłych, które jeszcze nie istnieją, ale są możliwe lub prawdopodobne. Ćwiczenie płynności antycypacyjnej, polegającej przede wszystkim na formułowaniu wypowiedzi typu: „Co by było gdyby...”, może również pełnić funkcję rozgrzewki językowej stanowiącej konceptualizację przygotowującą podstawy leksykalne wypowiedzi oraz mieszczącą się jednocześnie w ramach definicyjnych treningu twórczości.

Kolejna cecha myślenia dywergencyjnego, jaką jest giętkość, również znajduje swoje zastosowanie w procesie glottodydaktycznym. Giętkość, służąca kategoryzacji słownictwa polegającej na przyporządkowywaniu słów i zwrotów do odpowiednich pól semantycznych, może być wykorzystana w procedurze semantyzacji, czyli selektywnego rozumienia tekstu czytanego bądź słuchanego. Odpowiednio przeprowadzona pełni funkcję porządkującą i ułatwiającą przejście z fazy recepcji do fazy półprodukcji lub produkcji. Mniej typowe ćwiczenie giętkości polega na podawaniu niezwykłych zastosowań różnych przedmiotów. W zależności od potrzeb można zastosować w tym ćwiczeniu ograniczenie czasowe bądź też narzucić podanie minimalnej liczby odpowiedzi. Zwykle tego typu ćwiczenia, np.: „Do czego można wykorzystać igłę?”, cieszą się dużą popularnością wśród uczniów, a wynajdywanie najbardziej nieprawdopodobnych zastosowań przedmiotów staje się sensownym działaniem o charakterze, powiedzieć można, ludycznym.

Wrażliwość na problemy, która jest kolejną cechą myślenia dywergencyjnego, można kształcić w procesie ich twórczego rozwiązywania. Być może w warunkach szkolnych nie zawsze uda się zastosować istniejące modele twórczego rozwiązywania problemów w ich „czystej formie” – ze względu na fakt, że wymaga to bezwzględnie sprawnej komunikacji. Można jednak uprościć procedury i wykorzystać schemat takiego modelu, dostosowując go do swoich potrzeb i możliwości uczniów. Taką możliwość daje model kreatywnego rozwiązywania problemów zaproponowany przez Treffingera, Isaksena i Dorvala¹⁸. Adaptując ten model na potrzeby lekcji, należałoby najpierw zdefiniować problem i przedstawić go w formie pytania, ponieważ interrogatywność poszerza opcje poszukiwania rozwiązań. Logiczną konsekwencją procedury zdefiniowania tematu jest generowanie i gromadzenie pomysłów jego rozwiązania. Jest to etap swobodnego, życzeniowego fantazjowania, przebiegający bez stosowania cenzury czy jakiegokolwiek wartościowania. Jest to bardzo ważny moment dla ucznia, którego wypowiedzi zwykle poddawane są ocenie. Na opisywanym etapie twórczego rozwiązywania problemów ma on szansę swobodnej wypowiedzi bez presji oceny. To bardzo korzystne zjawisko z punktu widzenia usensownienia procesu dydaktycznego, ponieważ w pewnym stopniu zbliża go do naturalnej komunikacji, podczas której wypowiedzi (poza szczególnymi wyjątkami) w żaden sposób nie są poddawane ocenie, a nawet jeśli, to ocenie utajonej. Poza tym, analizując tę sytuację od strony metodycznej, jest to moment, gdzie płynność

¹⁸ D.J. Treffinger, S.G. Isaksen, K.B. Dorval, *Kreatywne rozwiązywanie problemów*, cz. I i II, Radom 1997.

wypowiedzi jest ważniejsza niż poprawność językowa. Wypowiedź ucznia nie powinna zostać oceniona ani merytorycznie, ani pod kątem ewentualnych błędów językowych.

Oryginalność, jako ostatnia cecha myślenia dywergencyjnego w definicji Guilforda¹⁹, również daje się zastosować w procesie dydaktycznym. Rozumiana jest ona jako pomysłowość, niezwykłość oraz odpowiedniość do danej sytuacji²⁰. Jednym ze sposobów trenowania oryginalności może być zatem poszukiwanie niekonwencjonalnych i niepowtarzalnych rozwiązań. Można przypuszczać, że takie zadania będą dla uczniów przykładem sensownego działania ze względu na możliwości, które zapewniają, tj. fantazjowanie, zmyślanie, generowanie najdziwniejszych pomysłów. Zadania takie też nie powinny podlegać ocenie – ani językowej, ani merytorycznej. Przytoczyć można następujące przykłady zadań ćwiczących oryginalność: „Podaj jak najwięcej różnych odpowiedzi na pytanie: «Co znajduje się za wielkim murem widocznym na ilustracji?»”, „Wymyśl jak najbardziej oryginalne życzenia urodzinowe dla twojego przyjaciela”, „Dokończ w jak najoryginalniejszy sposób rozpoczęte zdanie. Podaj 10 przykładów”.

Przytoczone przykłady to tylko niewielka próbka tego, co proponują treningi twórczości. Ta krótka egzemplifikacja ma jedynie na celu pokazanie możliwości aplikacji istniejących już rozwiązań na grunt glottodydaktyczny. Warunkiem wstępnym jest oczywiście wiedza, świadomość i wysoki poziom refleksji nauczyciela nad opisywanymi zagadnieniami.

Możliwe działania w klasie szkolnej w zakresie treningu strategicznego

W przypadku treningu strategii (podobnie jak treningu twórczości) możemy mówić o jego dwóch formach: eksplicytnej i implicytnej. W literaturze przedmiotu toczy się dyskusja, której z form należałoby przypisać większą skuteczność. Wydaje się, że w przewadze są argumenty opowiadające się za większą efektywnością eksplicytnego treningu strategicznego. Ponieważ niniejszy artykuł nie ma jednak na celu całościowej prezentacji problematyki treningu strategicznego na lekcji języka obcego, to wychodzi się tu z założenia, że trening zintegrowany z treściami językowymi (implicytny), realizowany czasami na poziomie nieuświadomionym przez uczniów, a czasami wsparty teoretycznymi wyjaśnieniami nauczyciela, działa na pewno doraźnie, tzn. pozwala w określonym momencie na skuteczne działanie językowe, lecz może prowadzić również – szczególnie przy systematycznym i częstym stosowaniu – do transferu na inne sytuacje lekcyjne.

W klasyfikacji Oxford²¹ wyróżnia się strategie bezpośrednio i pośrednio. Bezpośrednio dzielą się na pamięciowe, kognitywne i kompensacyjne, natomiast pośrednio na metakognitywne, emocjonalne oraz społeczne. Każdej z wymienionych grup Oxford przypisuje po kilka konkretnych strategii. Wychodząc od tej klasyfikacji, łatwo przekuć podane propozycje w praktyczne aplikacje, możliwe do zastosowania w formalnym procesie

¹⁹ J.P. Guilford, *Natura...*, dz. cyt.

²⁰ K. Szmidt, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 99.

²¹ W niniejszej publikacji autorka powołuje się na klasyfikację strategii Oxford ze względu na jej przystępność i dość dużą popularność.

dydaktycznym. Przed tym jednak, w początkowej fazie nauki, warto byłoby przedstawić językiem dostosowanym do możliwości poznawczych uczniów sposób działania pamięci, jej rodzaje i znaczenie, jakie ma w uczeniu się nowych rzeczy, w szczególności języka obcego. Znajomość zasad działania mechanizmów odpowiedzialnych za uczenie się oraz przekonanie (które powinno z niej wynikać), że jest się jedyną osobą mającą ostatecznie wpływ na to, co znajdzie się w repertuarze własnej wiedzy, przynajmniej na niektórych musi działać stymulująco. To moment, kiedy doświadcza się poczucia sprawstwa, bycia inicjatorem ważnych działań. Jak pisze Czerniawska, „strategie nie zwalniają z wysiłku, [...] ale pozwalają nadawać sens podejmowanym działaniom²². Znacząc podstawowe informacje z zakresu funkcjonowania pamięci, istnienia jej różnych rodzajów czy też wpływu emocji lub systematycznych działań na skuteczność procesu uczenia się, łatwiej i z większym przekonaniem będzie można je stosować jako takie, które służą określonej celowi, czyli mówiąc krótko – mają sens. Jako przykład tematu wartego omówienia w edukacji językowej można przytoczyć chociażby podstawowe założenia teorii głębokości przetwarzania informacji Craika i Lockharta²³. Eksplicytna wiedza na temat możliwości różnicowania poziomów przetwarzania informacji i wynikające z tego różnice w zapamiętywaniu mogą przyczynić się do częstszego i świadomego wykorzystywania tego zjawiska, po to by zoptymalizować własne uczenie się²⁴. Podobny skutek mogą odnieść informacje na temat roli układu limbicznego w procesie zapamiętywania czy też filtra afektywnego²⁵ oraz wiele innych. Wszelkie informacje dotyczące procesów uczenia się będą dobrym punktem wyjścia dla stosowania strategii uczenia się przez uczniów.

Wspomniana wyżej wiedza może spowodować, że uczniowie z większym zaangażowaniem tworzyć będą skojarzenia myślowe, grupować je czy też umiejscawiać nowe słowa w różnych kontekstach, po to by „głębiej” przetworzyć daną informację. Będzie to bowiem wynikało z ich wiedzy, że przede wszystkim jakość powtórzeń i zakotwiczenie nowych słów oraz znaczeń w różnych sytuacjach ma duży wpływ na wywoływanie informacji z pamięci. Dla skuteczniejszego zapamiętywania tzw. trudnych słówek można zastosować wspomnianą przez Oxford „fizyczną reakcję służącą lepszemu zapamiętywaniu” polegającą na łączeniu słów z określoną sekwencją ruchów. Można przewidywać, że ta nieskomplikowana procedura byłaby wsparciem dla wielu uczniów o wysokim poziomie tzw. inteligencji ruchowej. Podobną funkcję spełniają bazujące na mnemotechnikach wyobrażanie sobie sytuacji niezwyklej, dziwnej, bardzo śmiesznej, bardzo dramatycznej itd., i umiejscowienie w niej nowego słowa. Choć stosowanie tej strategii może wydawać się z początku czasochłonne i skomplikowane, to jej stopniowa automatyzacja działa na jej korzyść. Podobnie rzecz ma się z analizowaniem międzyjęzykowym, czyli szukaniem „pomostów” między językiem ojczystym i docelowym. Umiejętność stosowania języka ojczystego, dobrze znanego, jako punktu odniesienia powoduje, że to, co nowe,

²² E. Czerniawska, *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, Warszawa 1994, s. 139.

²³ F.I.M. Craik, R.S. Lockhart, *Levels of processing: A framework for memory research*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior” 1972, No. 11, s. 671–684.

²⁴ Wnioski takie zostały wyciągnięte na podstawie obserwacji uczniów I i III klasy gimnazjalnej przeprowadzonej między styczniem a czerwcem 2016 roku w jednym z wrocławskich gimnazjów.

²⁵ Por. S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford 1981.

można porównać z czymś dobrze znanym – stwierdzenie w tym przypadku zarówno podobieństwa, jak i odmienności ma swoje zalety. „Odkładanie na później mówienia, aby skoncentrować się na słuchaniu” – sklasyfikowane przez Oxford jako strategia pośrednia metakognitywna – ma zasadnicze znaczenie w procesie uczenia się języka. Otaczanie się dobrym „inputem”, tzn. takim, który nie jest ani za łatwy, ani za trudny dla odbiorcy, jest dostarczony w odpowiedniej ilości i atmosferze²⁶, pozwala na otrzymywanie wystarczającej ilości materiału językowego do jego mentalnego przetwarzania, budowania hipotez językowych i ich weryfikowania. Prawidłowy rozwój kompetencji obcojęzycznej rozpoczyna się przecież od wykształcenia umiejętności rozumienia. Należy zatem zadbać o dobre doświadczenie receptywne, które pozwoli wytworzyć i zorganizować reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową. Aby taki „input” zapewnić, można stosować wspomnianą przez Oxford strategię, która pozwala również na eliminowanie stanów frustracji spowodowanych zbyt szybkim dążeniem do mówienia. Strategia „odkładania na później mówienia, aby skoncentrować się na słuchaniu” wymaga szczególnej uwagi, ponieważ tradycyjnie prowadzone lekcje nie zapewniają intensywnego kontaktu z językiem, czyli nie dostarczają odpowiedniej ilości i jakości danych wejściowych językowych. Nie zapewniają tym samym nadrzędności spraw receptywnych. Na lekcjach jest za mało języka obcego w podstawowej funkcji. To, co się oferuje, jest zredukowane do niewielkiej liczby słówek i elementarnych struktur gramatycznych, a autentyczna komunikacja odbywa się najczęściej w języku ojczystym. Aby skompensować deficyty spowodowane niedostatecznym „inputem”, z którym mamy do czynienia w toku nauczania formalnego, można zachęcić uczniów do regularnego oglądania dostosowanych do ich poziomu bajek lub filmów dostępnych na przykład w Internecie. Z bogatego zbioru obcojęzycznych materiałów należy wybrać takie, które będą odpowiednie dla uczących się pod względem zainteresowań i poziomu językowego. Uwzględnienie tego drugiego jest szczególnie ważne w kontekście wytrwałości i systematyczności w oglądaniu obcojęzycznych filmów. Ponadto eksplicytnie uświadomienie uczniom początkowych trudności w recepcji oglądanych dokumentów może pomóc w kontynuowaniu tego przedsięwzięcia. Kluczowe jest bowiem tutaj wytrwanie mimo braku szybkich postępów. W ramach strategii kompensacyjnych nie bez znaczenia jest umiejętność szukania pomocy, używanie gestu lub mimiki w sytuacjach, kiedy występuje deficyt ich werbalnego ekwiwalentu. Należy również wskazywać uczniom na możliwość stosowania synonimów i omówień, tworzenia nowych słów czy też – gdy inne strategie nie pozwalają już na komunikację w języku docelowym – przechodzenia na język ojczysty.

W kontekście współczesnych potrzeb edukacyjnych ważne wydaje się również zwrócenie szczególnej uwagi na umiejętność stosowania przez uczniów strategii społecznych. Współpraca z innymi, funkcjonująca u Oxford jako strategia społeczna właśnie, jest nietrudną do przeniesienia na grunt glottodydaktyczny strategią. Zaczynając od prowadzenia krótkich dialogów, a kończąc na rozbudowanych projektach, można na każdym etapie edukacji rozwijać umiejętność kooperacji, działania w mniejszych lub większych zespołach.

²⁶ Por. tamże.

Trening strategiczny na współczesnej lekcji języka obcego powinien bez wątpienia stać się jej nieodzownym elementem. W czasach, kiedy tak dużo wiemy już o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu, ignorowanie zasad zgodnych z jego sposobem działania jest jednoznaczne z ignorowaniem uczniów w ogóle. Mimo to oraz mimo ogromnego zainteresowania strategiami (wyrażającego się dużą liczbą publikacji na ten temat) odnosi się wrażenie, że ta popularność strategii ma jakiś zewnętrzny, połowiczny charakter. Z jednej strony jawi się współcześnie jako niepodważalna potrzeba, ale z drugiej realizowana jest na jakimś bliżej nieokreślonym, abstrakcyjnym poziomie, niedostępnym dla najbardziej zainteresowanych. Jak pisze Drożdżiał-Szelest²⁷, trening strategiczny stanowi raczej mit niż rzeczywistość.

Podsumowanie

Trening strategiczny oraz trening twórczego myślenia można zintegrować z treściami lekcji i podręcznika, nie tracąc z oczu programu nauczania, którego realizacja jest bardzo często dla nauczycieli i dyrekcji symbolem sukcesu. Z bardzo wielu powodów nie należy krytykować takiego rozumienia sukcesu, choć może odbiega ono od jakiegoś teoretycznego ideału. Szkoła to jednak żywy i dynamiczny „twór”, w którym konieczne są określone punkty odniesienia, chociażby w postaci podstawy programowej czy też właśnie programu nauczania. Te oficjalne dokumenty muszą wyznaczać kierunek działań nauczyciela, natomiast sposób dojścia do celu powinien kreować sam nauczyciel. I tutaj należy liczyć na jego wielką wrażliwość i świadomość, również w zakresie treningu strategii oraz treningu twórczego myślenia. Kluczowa wydaje się przede wszystkim świadomość konieczności ich stosowania, by działania lekcyjne w zakresie edukacji obcojęzycznej miały jakiś pragmatyczno-językowy cel, który można osiągnąć w ramach sensownych działań. Czasem nieznaczna zmiana ćwiczenia lub zadania albo też niewielka rekonstrukcja polecenia podręcznikowego wystarczy, aby je usensownić.

Idee treningu twórczego myślenia i treningu strategicznego wciąż można uznać za warte propagowania w nauczycielskim wymiarze działaniowym, wręcz konieczne. Mimo bowiem ich niezaprzeczalnych zalet i niekrótkiej tradycji bycia częścią celów edukacyjnych, w większości dydaktyk przedmiotowych dobrze wyglądają niestety tylko na papierze – w programach, podstawie programowej, może też planach rozwoju konkretnych nauczycieli. Są jednak ignorowane w praktyce. To powoduje utratę między innymi (oprócz podstawowych wartości, które ze sobą oba te treningi niosą) szanse na sensowne działanie na lekcji, a w konsekwencji dla wielu uczniów uczenie się dla oceny, „pani”, szkoły czy też rodziców, bez samoświadomości i refleksji, czym tak naprawdę jest nauka i czym mogłaby być.

²⁷ K. Drożdżiał-Szelest, *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz 2004, s. 31–43.

Bibliografia

Craik F.I.M., Lockhart R.S., *Levels of processing: A framework for memory research*, "Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior" 1972, No. 11.

Csikszentmihalyi M., *Psychologia optymalnego doświadczenia*, Taszów 2005.

Cusson P., *La créativité à l'ordre du jour*, Québec 1993.

Czerniawska E., *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, Warszawa 1994.

Drożdźiał-Szelest K., *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz 2004.

Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Katowice 2002.

Jastrzębska E., *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2011.

Koestler A., *The Act of Creation*, London 1956.

Komorowska H., *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa 1988.

Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford 1981.

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002.

Nęcka E., *Trening twórczości*, Olsztyn 1992.

Oxford R.L., *Language Learning Strategies*, Boston 1990.

Rheinberg F., *Intrinsische Motivation und Flow-Erleben*, [w:] J. Heckhausen, H. Heckhausen (red.), *Motivation und Handeln*, Heidelberg 2006.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.

Szmidt K., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

Treffinger D.J., Isaksen S.G., Dorval K.B., *Kreatywne rozwiązywanie problemów*, cz. I i II, Radom 1997.

Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Zwei Teile in einem Band*, Frankfurt am Main 2005.

Źródła internetowe

65 proc. małych dzieci będzie pracowało w zawodach obecnie nieistniejących. Umiejętności cyfrowe będą kluczowe dla ich kariery, <https://biznes.newseria.pl/news/edukacja/65-proc-malych-dzieci.p585369814> [dostęp: 6.06.2017].

Komentarze eksperckie. Poszukiwany specjalista ds. uproszczeń, <http://www.centrumpraso-we.swps.pl/ekspertki/komentarze-ekspertki/3821-poszukiwany-specjalista-ds-uproszczen> [dostęp: 6.06.2017].

Abstract

To make sense of the foreign language lesson – theoretical considerations and educational solutions regarding creativity and strategy in formal teaching

One of the basic assumptions of foreign language teaching methodology is that one learns through meaningful actions. The term “meaningful actions” will always be somehow vague because sense is made of actions by specific individuals, so there is always some subjective evaluation involved. Therefore, it is not easy to make class activities meaningful in the formal setting of foreign language teaching, taking into account for example the number of students participating in a single class. However, it is not impossible, either. This article assumes that one of the many possibilities to make sense of FLT processes is when the teacher carries out creative thinking training and strategic training, both of them integrated with the objectives and contents of regular classes. This choice is explained and justified by the constructivism paradigm, contemporary educational needs, as well as the social circumstances. Eventually, the article presents FLT applications within the trainings mentioned above.

Keywords: creative thinking training, strategic training, meaningful actions, constructivism paradigm

Joanna Duda
Uniwersytet Łódzki

Język angielski podczas zajęć z języka francuskiego – pomoc czy przeszkoda?

Dyskurs – charakterystyka pojęcia

Termin *dyskurs* zwykle odnosi się do języka mówionego oraz do sposobów wypowiedzania się, zatem pojęcie to można zdefiniować jako język w użyciu. Zarazem, jak podkreśla van Dijk, warto włączyć w zakres słowa inne istotne składniki, a mianowicie: *kto* używa danej formy językowej, *jak*, *dlaczego* i *kiedy*. Zdaniem badacza dyskurs wydaje się widoczny podczas każdej sytuacji, w której dochodzi do komunikacji międzyludzkiej. Obejmując powyższe funkcjonalne aspekty, można go zatem przedstawić jako zdarzenie komunikacyjne. Oznacza to, że uczestnicy komunikacji wchodzi w interakcje werbalne po to, by przekazać swoje poglądy, wyrazić opinie, wykonać zadania narzucone przez innych. Jak podkreśla: „robią to w ramach wyznaczonych przez przebieg bardziej złożonych sytuacji społecznych, na przykład w takich sytuacjach, jak spotkanie z przyjaciółmi, rozmowa telefoniczna, lekcja w klasie szkolnej, rozmowa kwalifikacyjna, wizyta u lekarza, pisanie lub czytanie wiadomości”¹.

Należy ponadto nadmienić, iż w dyskursie mówionym manifestacje, a więc słyszalne dźwięki, nie występują w izolacji, towarzyszą im w znaczący sposób, liczne przejawy aktywności niewerbalnej, jak np. mowa ciała, fizyczna odległość czy śmiech. Na podstawie powyższej charakterystyki możemy stwierdzić, że z punktu widzenia lingwisty dyskurs należy traktować jako „aktywność podmiotów współdziałających w określonych, konkretnych zinstytucjonalizowanych sytuacjach”². Jak zaznacza Grzmil-Tylutki, dys-

¹ T. Van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001, s. 9–44.

² H. Grzmil-Tylutki, *Francuska analiza dyskursu i jej recepcja w Polsce*, [w:] T. Piekot, M. Poprawa (red.), *Analiza dyskursu: centrum–peryferie*, Wrocław 2012, s. 44.

kurs to: „skonwencjonalizowane użycie języka wyrażające normy społeczne. Dyskurs nie pozbawia wypowiedzi struktury językowej, ale osadza ją w konkretnych relacjach podmiotowo-sytuacyjnych. Dana struktura i znaki należą do dyskursu i w nim znaczą, nie są jedynie aktualizacją wirtualnych znaczeń słownikowych. Są znakami przynależności i rozpoznawalności dyskursywnej. Każdy dyskurs denotuje bowiem własne denotacje; poza nim przedmioty są pozbawione sensu”³. Tym samym dyskurs rozumiany jako pojęcie nie powinien być utożsamiany ani z *langue* ani z *parole*, gdyż, po pierwsze, nie jest abstrakcyjnym systemem znaków i reguł, a po drugie, nie jest ani indywidualnym, ani dowolnym użyciem tego systemu.

Błąd językowy a dyskurs

Jak pisze Rittel⁴, błąd określany jest jako odstępstwo od normy w kompetencji gramatyczno-leksykalnej. Korekta błędu jest z kolei reakcją na błędną wypowiedź językową. Könings⁵ zauważa, że inaczej będzie traktowany błąd w komunikacji naturalnej, a inaczej podczas zajęć w klasie językowej. Odwołując się do dyskursu pedagogicznego, można stwierdzić, że typowa jego struktura szkolna wygląda następująco: nauczyciel inicjuje dyskurs poprzez pytanie, uczeń stara się na nie odpowiedzieć, nauczyciel ocenia jego wypowiedź, udzielając mu informacji zwrotnej. Możemy zatem powiedzieć, iż przedstawiona sytuacja to nic innego jak przykład interakcji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Zawiera w sobie zachowania językowe (dyskurs nauczyciela z uczniem) i odbywa się w określonym środowisku, miejscu i czasie (lekcja języka obcego w klasie szkolnej)⁶.

W pierwszych pojawiających się metodach dydaktycznych błąd traktowany był jako zjawisko szkodliwe, które za wszelką cenę należało zlikwidować. Zarówno w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, jak i audiolingwalnej upatrywano w błędzie dalsze inklinacje do niepożądanych zjawisk językowych i obawiano się, że zakłócą przyszłą komunikację. W obydwu podejściach błąd był więc zjawiskiem nieakceptowanym. Sytuacja ulegała zmianie za przyczyną prac Chomsky’ego, który, podkreślając twórczy charakter języka, akcentował istotną rolę błędów w rozwoju akwizycji języka obcego. Dla badacza błąd oznacza nieunikniony element nauki, gdyż świadczy o potencjalnych trudnościach w uczeniu się i ich przyczynach⁷. Powszechnie dziś stosowane podejście komunikacyjne afirmuje dużą tolerancję dla błędu językowego, gdyż celem nadrzędnym nauczania jest tutaj umiejętność porozumiewania się zarówno w mowie, jak i piśmie. W przeciwieństwie do wcześniejszych metod tu (podejście komunikacyjne) błąd jest akceptowany, o ile nie

³ Tamże, s. 49.

⁴ T. Rittel, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1996.

⁵ F.G. Könings, *Fehlerkorrektur*, [w:] K.R. Bausch i in. (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens Und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen 2003.

⁶ Zob. M. Janicka, *Preferencje dotyczące technik korekty błędów językowych w wypowiedziach ustnych na tle dyskursu pedagogicznego w klasie językowej*, [w:] M. Pawlak (red.), *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu i nauczaniu języka obcego*, Poznań–Kalisz 2013, s. 266.

⁷ Tamże, s. 266–267.

narusza przyjętych norm społecznych. Jednakże, jak zauważa Majer⁸, podejście do błędów zmienia się w zależności od osoby nauczyciela. Jak wykazuje, nauczyciele, którzy nie są rodzimymi użytkownikami języka obcego (*non-native speakers*), zwykli mieć tendencję do korekty błędów zakłócających reguły lingwistyczne w przeciwieństwie do tych, którzy są rodzimymi użytkownikami języka (*native speakers*), a którzy ingerują w wypowiedź uczącego się dopiero wtedy, gdy zaburzone zostaje zrozumienie jej intencji.

Kleppin⁹ wyróżnia trzy rodzaje błędów: błędy interferencyjne (wpływ języka ojczystego bądź kolejnych na język docelowy), uogólnienia lub uproszczenia reguł (przenoszenie i stosowanie reguł na zwroty i przypadki, których nie dotyczą) oraz strategie komunikacyjne (kontynuacja wypowiedzi pomimo niedostatków leksykalnych bądź gramatycznych). Jeśli chodzi o zasadność korekty błędów, dzieli je na błędy kompetencyjne oraz performacyjne. W pierwszym przypadku korekta błędów wydaje się nieuzasadniona, gdyż uczeń, popełniając błąd, nie zna jeszcze struktury i nie potrafi się nią posługiwać. W drugim przypadku, jak twierdzi badacz, nauczyciel powinien reagować, uświadamiając przy tym ucznia o rodzaju i możliwym źródle błędu.

Decyzja o korekcie językowej lub jej braku zależy także od celu danej fazy lekcji. Jeśli nauczyciel pragnie rozwinąć kompetencję komunikacyjną ucznia, nie powinien poprawiać jego błędów lub powinien zrezygnować z naniesienia poprawek w trakcie jego wypowiedzi. Jak pisze Komorowska¹⁰, w momencie korekty nauczyciel przerywa tok myślenia ucznia, hamując płynność i spontaniczność jego wypowiedzi. Niszczy również jego gotowość do interakcji, wywołując przy tym lęk przed krytyką na forum publicznym. Z drugiej strony jeśli celem postawionym przez nauczyciela jest opanowanie struktury językowej lub gramatycznej, wówczas pominięcie korekty błędów może skończyć się błędnym utrwaleniem danego materiału językowego, a w konsekwencji błędnym używaniem danej struktury. Jeśli zatem faza lekcji skupiona jest na poprawności językowej, korekta błędów powinna być jej elementem składowym.

Korekta błędów jest sprawą bardzo delikatną. Jakkolwiek łatwe wydaje się poprawienie błędów osoby zaczynającej swą naukę języka obcego, trzeba uważać na to, by poprawna wersja została podana dopiero po skończonej wypowiedzi ucznia. Wówczas uczeń będzie miał świadomość, że oprócz formy równie ważna jest treść komunikatu, który przekazał. Korekta językowa nie odnosi się tylko do wymiaru lingwistycznego, ma również wymiar afektywny. Sposób korygowania wypowiedzi ucznia może stanowić dla niego wskazówkę, w jaki sposób jest ona odbierana przez nauczyciela. Informacja zwrotna może zatem nieść ze sobą pozytywną, negatywną lub neutralną formę interakcji¹¹.

Termin *korekta* zwykle przywołuje na myśl negatywne skojarzenia, dlatego też w dzisiejszej dydaktyce znacznie częściej używa się pojęcia *informacja zwrotna*. *Feedback* jest pojęciem szerszym i obejmuje reakcje wymuszające na uczniu przyjęcie formy nauczyciela oraz naprawy językowe, modyfikujące nieznacznie jego wypowiedź. Według

⁸ J. Majer, *Interactive foreign discourse in the foreign language classroom*, Łódź 2003.

⁹ K. Kleppin, *Fehler und fehlerkorrektur*, Berlin 2000.

¹⁰ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.

¹¹ F.G. Könings, *Fehlerkorrektur*, dz. cyt., s. 378.

Majera¹² korekta błędów stanowi integralną część nauczania języka i ma przy tym wymiar pedagogiczny. Informacja zwrotna jest istotą interakcji, a naprawa – szczególną formą informacji zwrotnej o wymiarze konwersacyjnym.

Dzięki stosowaniu odpowiednich technik informacji zwrotnej nauczyciel ma szansę na pobudzenie aktywności ucznia. Jak pisze Dankowska, „rodzaj dyskursu implikuje określoną sytuację komunikacyjną, rodzaj sytuacji implikuje określony typ dyskursu”¹³. Włączenie ucznia w proces korekty błędów językowych pozwala zatem na częściowe zniesienie asymetrii pomiędzy rolą nauczyciela a ucznia.

Oprócz korekty, uznanej za negatywną ocenę wypowiedzi ustnych, na zajęciach pojawia się także pojęcie naprawy językowej. Jest to część interakcji zawierająca w sobie pozytywną ocenę dokonań jednostki. Naprawa językowa wiąże się z zainteresowaniem treścią przekazu, a także pozwala uczniom na zakończenie wypowiedzi i utrzymanie swojego zdania na dany temat. Tym samym uwaga zostaje skupiona nie na formie, a treści. By nie zakłócać toku wypowiedzi ustnej, nauczyciel może posłużyć się komunikacją niewerbalną, sygnalizując poprzez gest lub mimikę błąd pojawiający się w komunikacji. Regularnie stosowane i znane uczniom gesty mogą stanowić jednoznaczny dla uczniów sygnał o rodzaju błędu w wypowiedzi¹⁴. Również pytania mogą podejmować temat naprawy. Poprzez wypowiedzi typu: „Co chciałeś przez to powiedzieć” czy „Co masz na myśli” nauczyciel daje znak, iż odpowiedź ucznia wymaga przeformułowania, gdyż jest niezrozumiała¹⁵. Gass¹⁶ przypisuje szczególną rolę negocjowaniu znaczeń, które uwzględnia i łączy ekspozycję na dane językowe wraz z produkcją językową. Dla Komorowskiej techniką, która także przyczynia się do analizy treści, nie formy, jest technika ekspandująca (transformacje)¹⁷. Wówczas nauczyciel rozszerza wypowiedź o własne zdania zawierające formy poprawne.

Korekta może być też zaproponowana jako ćwiczenie. Uczniowie mogą być w nią włączeni, co przyczyni się do rozwoju ich świadomości językowej i zmniejszenia dysproporcji pomiędzy dyskursem nauczyciela a dyskursem uczniów. Jednakże, jak podkreśla Komorowska, poprawa błędów dokonująca się poprzez innych uczniów może być dopuszczalna tylko wtedy, gdy wypowiedzi ustne nie są oceniane za pomocą stopni. Nauczyciel może również użyć własnych notatek i opracować ćwiczenie, gdzie uczniowie w formie pracy domowej będą poprawiali najczęściej popełniane na zajęciach języka obcego błędy¹⁸.

Uczestnicy badania

Badanie zostało przeprowadzone w semestrze zimowym, w roku szkolnym 2015/2016, w IV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi. Zajęcia odbywały się od września 2015 roku

¹² J. Majer, *Interactive...*, dz. cyt.

¹³ M. Dankowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2008.

¹⁴ K. Kleppin, *Fehler...*, dz. cyt., s. 96.

¹⁵ M. Janicka, *Preferencje...*, dz. cyt., s. 271.

¹⁶ S.M. Gass, *Input and interaction*, [w:] C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford 2003.

¹⁷ H. Komorowska, *Metodyka...*, dz. cyt.

¹⁸ Tamże, s. 272.

do lutego roku 2016 w wymiarze 3 godzin języka francuskiego tygodniowo. Grupa badawcza liczyła 32 uczestników zajęć, którzy w momencie przystąpienia do klasy pierwszej liceum uczyli się języka francuskiego na poziomie podstawowym (A1 wg CERF). Warto nadmienić, iż klasa, w której miało miejsce badanie, była objęta programem nauczania adekwatnym dla struktury klas pre-IB¹⁹, zatem wszyscy uczniowie przed przystąpieniem do oddziału musieli zdać egzamin pisemny i egzamin ustny z języka angielskiego, legitymując się tym samym poziomem wyższym lub równym poziomowi B2+. Liczba jednostek języka angielskiego przewidziana dla tej klasy wynosiła 6 godzin tygodniowo. Badana grupa uczyła się zatem, oprócz języka polskiego (biegłość natywna), języka angielskiego (pierwszy język obcy) oraz języka francuskiego (drugi język obcy, trzeci nauczany język po języku polskim i angielskim).

Cel i procedura badawcza

Celem badania jest odpowiedź na pytanie o rolę języka angielskiego podczas zajęć z języka francuskiego. Autorkę szczególnie interesują momenty, w których uczniowie odwołują się do form znanych z języka angielskiego podczas wypowiedzi ustnych w języku francuskim. Czy dostępne i znane wyrażenia z języka angielskiego pomagają, czy przeszkadzają słuchaczom w tworzeniu poprawnych zdań w języku francuskim?

Ze względu na specyfikę badania (klasa językowa w liceum) podjęto decyzję o badaniu w działaniu. Jego istotnym aspektem w tym przypadku jest obserwacja uczniów oraz refleksja nad zaobserwowanymi zjawiskami w celu doskonalenia warsztatu nauczyciela-badacza²⁰. Badanie to ma ułatwić zrozumienie zachodzących procesów i przyczynić się do sformułowania planu działania wdrażanego etapami, stale monitorowanego, prowadzącego do ewaluacji i powstania nowego planu działania. Jak podkreśla Farrell²¹, niezaprzeczalnym atutem badania w działaniu jest jego ścisłe powiązanie z formalnym środowiskiem szkolnym.

Analiza dyskursu uczniowskiego w klasie szkolnej

Jak wspomniano, grupa, której lekcje poddano obserwacji, charakteryzuje się bardzo dobrą znajomością języka angielskiego, zaczyna natomiast od podstaw naukę języka

¹⁹ Program pre-IB ma za zadanie przygotować młodzież do dalszego kształcenia w programie IB, który zakłada treści programowe w języku angielskim, francuskim lub hiszpańskim oraz zdobycie wiedzy i umiejętności na tym samym poziomie i według tych samych wymagań co w innych krajach; IV Liceum Ogólnokształcące im. Emilii Szanieckiej w Łodzi, <http://www.4liceum.pl/index.php/matura-miedzynarodowa/informacje-ogolne/46-podstawowe-informacje> [dostęp: 19.01.2017].

²⁰ M. Łuniewska, *Podjęmowanie decyzji w procesie przygotowywania kursantów do egzaminu z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym*, [w:] O. Majchrzak (red.), *PLEJ, czyli Psycholingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź 2012, s. 32.

²¹ S.C. Farrell Thomas, *Reflective Language Teaching. From research to practice*, London 2007.

francuskiego. Mechanizmy tworzenia konstrukcji gramatycznych widoczne w języku angielskim zdają się odbijać w próbach tworzenia konstruktów w języku francuskim:

Przykład 1 (*N* oznacza osobę nauczyciela, *U* – ucznia)

N: Quel âge as-tu? (Ile masz lat?)

*U: *Je suis dix-huit ans. (*Jestem 18-latkim – użycie czasownika „to be” właściwego językowi angielskiemu i przeniesienie mechanizmu na język francuski poprzez zastosowanie czasownika „être”.)*

N: En français on utilise avoir au lieu d’être, c’est comme en polonais quand tu dis mam 18 lat. Corrige ta phrase maintenant, s’il te plaît. (W języku francuskim używamy czasownika „mieć” zamiast „być”, tak jak po polsku, po polsku powiesz „mam 18 lat”. Popraw swoje zdanie proszę.)

U: J’ai dix-huit ans. (Mam 18 lat.)

W powyższym przykładzie uczeń błędnie założył, iż w języku francuskim, tak jak ma to miejsce w języku angielskim, używamy odmiany czasownika *być* do podania liczby lat. Język francuski, podobnie jak język polski, opiera się tutaj na użyciu czasownika *mieć* (*avoir*).

Kolejny fragment prezentuje próbę stworzenia odpowiednika słowa francuskiego na bazie znanego już słowa z języka angielskiego.

Przykład 2

N: Qu’est-ce que tu pense à propos de ça? (Co o tym sądzisz?)

*U: *Je suis excited...non...excitée! Je suis excitée. (*Jestem podeksycytowany! Anglojęzyczne „excited” przekształca się we francuskie „excitée” poprzez dodanie przez ucznia końcówki typowej dla przymiotnika w języku francuskim.)*

N: Tu es impatiente, oui? (Jesteś podeksycytowany, tak?)

U: Oui, je suis impatiente. (Tak, jestem podeksycytowany.)

Wiele słów w języku angielskim ma formę podobną do ich odpowiedników w języku francuskim. Sytuacja ta powstała na bazie zażyłości historycznych łączących oba kraje. Korzystając z zasady podobieństwa, uczeń próbował odnaleźć szukane przez siebie francuskie słowo i poddać modyfikacji istniejący już przymiotnik w języku angielskim.

Jeszcze inny przykład obrazuje wzajemne przenikanie się obu języków. Uczniowie kojarzą słowa, które znają z języka angielskiego, następnie przypisując im znaczenie, którego w języku francuskim nie posiadają.

Przykład 3

N: Qu’est-ce que tu aimes? (Co lubisz?)

*U: J’aime travailler. (*Lubię podróżować/Lubię pracować.)*

N: Tu es labrieux donc. (Jesteś więc pracowity.)

U: Laborieux? (Pracowity?)

N: *Tu étudies beaucoup.* (Dużo się uczysz.)

U: *Non!* (Nie!)

N: *La personne qui aime travailler, c'est la personne qui aime élargir ses connaissances.*
(Osoba, która lubi pracować, to osoba, która poszerza swoje wiadomości.)

U: *No, ja lubię podróżować, travailler, j'aime travailler.* (pracować, lubię pracować.)

N: *Tu aimes voyager, voyager, c'est-à-dire visiter les pays, les villes, oui?* (Lubisz podróżować, podróżować, tzn. zwiedzać różne kraje, miasta, tak?)

U: *No tak. Aha, voyager. Więc powiem jeszcze raz, ale tylko to zdanie, tak?* (Aha, podróżować.)

N: *Oui. Vas-y.* (Tak, śmiało.)

U: *J'aime voyager. Dobrze było, pani profesor?* (Lubię podróżować.)

N: *Oui, très bien.* (Tak, było dobrze.)

Francuski leksem *travailler* (pracować) kojarzy się uczniom z angielskim słowem *to travel* (podróżować), przez co zaciera się prawdziwe znaczenie słowa w języku francuskim. Jest to przykład tzw. fałszywych przyjaciół (*false friends, faux amis*).

Z drugiej strony podobieństwo pomiędzy pisownią słów angielskich i francuskich i ich znaczeniami bardzo ułatwia pracę na lekcji języka francuskiego.

Przykład 4

N: *Quel est ton animal préféré? Le lion ou le tigre?* (Jakie zwierzę wolisz? Lwa czy tygrysa?)

U: *Le lion.* (Lwa.)

Przykład 5

N: *Quelle image est correcte?* (Który obrazek jest prawidłowy?)

U: *Deux!* (Dwa!)

Uczniowie kojarzą znaczenie słów francuskich na przykładzie ich odpowiedników w języku angielskim. Leksem *animal* (zwierzę) posiada identyczną warstwę graficzną w obu językach. Francuskie *préférer* (woleć, preferować) kojarzy się z angielskim *prefer* o tożsamym znaczeniu. Słowo *lion* odzwierciedla lwa w obu językach, *tigre* różni się nieznacznie (zamiana dwóch ostatnich liter) od angielskiego *tiger*. Analogiczna sytuacja obserwowana jest w przykładzie 5, *image* (obraz, rysunek, ilustracja) to forma graficzna poprawna dla obu języków, leksem *correcte* (poprawny, prawidłowy) odzwierciedla z kolei angielskie *correct*.

Ograniczenia badania

Opisane badanie jest na obecnym etapie jedynie badaniem pilotażowym. Autorka zdaje sobie sprawę, iż jeden semestr obserwacji nie jest wystarczającym okresem czasu, by móc wyciągnąć daleko idące wnioski o korzyściach bądź przeszkodach użycia języka

angielskiego i jego wpływu na język francuski podczas docelowych zajęć z języka francuskiego. Ponadto w badaniu wzięła udział ograniczona liczba uczestników, w tym nie uwzględniono ich cech indywidualnych, jak np. poziom motywacji czy osobisty stosunek do nauczanego języka. Zasadne wydaje się zatem przeprowadzenie kolejnych, podobnych badań, w celu weryfikacji przyjętych założeń i otrzymanych wyników. Dobrze byłoby również poddać analizie znacznie większą grupę uczniów pochodzących z różnych liceów.

Podsumowanie

Jak wynika z przytoczonych danych, podczas lekcji języka francuskiego uczniowie odwołują się do znajomości uprzednio nauczanego języka, w tym wypadku języka angielskiego, korzystając tym samym z zasobów wiedzy, którą posiadają. W niektórych przypadkach język angielski zdaje się utrudniać akwizycję języka francuskiego, prowadząc do licznych pomyłek gramatycznych i słownych. Z drugiej strony podobieństwo niektórych elementów językowych sprzyja ogólnemu zrozumieniu nowych treści w języku docelowym. Z powyższych analiz można wywnioskować, że w zależności od kontekstu język angielski pełni dwójką rolę podczas nauki języka francuskiego – z jednej strony stanowi przysłowiową „kulę u nogi”, z drugiej zaś – pomocne „rusztowanie”. Ze względu na złożoność tematu i nowe, liczne badania nad dyskursem uczniowskim w klasie językowej warto byłoby poświęcić omówionej kwestii więcej uwagi i ponownie zastanowić się nad pojęciem trójjęzyczności.

Bibliografia

- Dankowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2008.
- Farell Thomas S.C., *Reflective Language Teaching. From research to practice*, London 2007.
- Gass S.M., *Input and interaction*, [w:] C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford 2003.
- Grzmil-Tylutki H., *Francuska analiza dyskursu i jej recepcja w Polsce*, [w:] T. Piekot, M. Poprawa (red.), *Analiza dyskursu: centrum–peryferie*, Wrocław 2012.
- Janicka M., *Preferencje dotyczące technik korekty błędów językowych w wypowiedziach ustnych na tle dyskursu pedagogicznego w klasie językowej*, [w:] M. Pawlak (red.), *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu i nauczaniu języka obcego*, Poznań–Kalisz 2013.
- Kleppin K., *Fehler und fehlerkorrektur*, Berlin 2000.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Könings F.G., *Fehlerkorrektur*, [w:] K.R. Bausch i in. (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen 2003.
- Łuniewska M., *Podjęmowanie decyzji w procesie przygotowywania kursantów do egzaminu z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym*, [w:] O. Majchrzak (red.), *PLEJ, czyli Psycholingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź 2012.
- Majer J., *Interactive foreign discourse in the foreign language classroom*, Łódź 2003.

Rittel T., *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1996.

Van Dijk T., *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001.

IV Liceum Ogólnokształcące im. Emilii Szanieckiej w Łodzi, <http://www.4liceum.pl/index.php/matura-miedzynarodowa/informacje-ogolne/46-podstawowe-informacje> [dostęp: 19.01.2017].

Abstract

The use of English during French classes – scaffolding or obstacle?

In recent years the interest in teaching/learning a foreign language has risen. A disappearance of borders, increased mobility and easy access to the Internet contribute to greater language awareness among learners. A new discipline of science, that is, analysis of a student's discourse in a language classroom has also emerged. The above article focuses on a formal model of multilingualism. The work will present an analysis of students' speaking during French lessons in the first grade in a high school. On the basis of obtained data, the author will try to establish the actual role of English during French acquisition.

Keywords: English, French, foreign language acquisition, multilingualism, students' discourse, formal context, high school

Oliwia Kowalczyk
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Nauczanie leksyki języka specjalistycznego medycznego przy użyciu aplikacji Quizlet jako przykład wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu na poziomie uniwersyteckim

Język specjalistyczny

Język specjalistyczny¹ w odniesieniu do nauczania języków obcych został zdefiniowany w opracowaniu *The Linguistic sciences and language teaching* autorstwa Halliday, Mackintosha i Strevensa wydanym w 1964 roku. W powszechnym rozumieniu koncentruje się on na specyficznych potrzebach komunikacyjnych jednostki lub grupy związanej z określonym zawodem. Autorzy zwracają uwagę właśnie na te szczególne potrzeby odbiorców docelowych jako wyznacznik dobrze skonstruowanego programu danego kursu językowego. Według nich każda z takich specyficznych potrzeb wymaga przeprowadzenia wnikliwych badań obserwacyjnych użytkowników danego języka specjalistycznego. Autorzy dalej wskazują, iż po odpowiedniej analizie takiego materiału wykładowca jest w stanie zaprojektować program kursu adekwatnie do stylu i potrzeb, jakie w danej grupie zawodowej występują z uwzględnieniem odpowiedniego rejestru, stylu i specjalistycznej terminologii:

¹ Język specjalistyczny definiuję tu jako ESP – *English for Specific Purposes* lub LSP – *Language for Specific Purposes*; w polskim językoznawstwie stosuje się określenia *język specjalistyczny* lub *profesjolekt*.

Every one of these specialized needs requires, before it can be met by appropriate teaching materials, detailed studies of restricted languages and special registers carried out on the basis of large samples of the language used by the particular persons concerned. It is perfectly possible to find out just what English is used in the operation of power stations in India: once this has been observed, recorded and analysed, a teaching course to impart such language behaviour can at last be devised with confidence and certainty².

Znaczenie LSP z pewnością ma związek z ogólnościowym rozwojem technologiczno-handlowym, który nastąpił po drugiej wojnie światowej, oraz ze wzrostem roli języka angielskiego jako *lingua franca* obserwowanym w poszczególnych dziedzinach życia gospodarczego i społecznego.

Lukszyn definiuje termin *język specjalistyczny* w ujęciu holistycznym:

to skonwencjonalizowany system semiotyczny, bazujący na języku naturalnym i będący zasobem wiedzy specjalistycznej. Język specjalistyczny wykorzystywany jest w komunikacji zawodowej do porozumiewania się tylko w odniesieniu do określonych tematów specjalistycznych i może być scharakteryzowany jako: 1. narzędzie pracy zawodowej, 2. narzędzie kształcenia zawodowego, 3. wskaźnik poziomu cywilizacyjnego. Jako narzędzie pracy zawodowej język specjalistyczny służy poznawaniu i określaniu obiektów specyficznych dla danej specjalności oraz porozumiewaniu się na ich temat. Będąc narzędziem kształcenia zawodowego, język specjalistyczny wykorzystywany jest głównie do prowadzenia badań specjalistycznych, nauczania języków obcych do celów zawodowych i kształcenia tłumaczy. Język specjalistyczny reprezentowany jest w tym wypadku w różnego rodzaju słownikach terminologicznych, bazach danych itp. Stan różnicowania technolektalnego jest poniekąd wskaźnikiem poziomu cywilizacyjnego danego społeczeństwa, gdyż każda wspólnota różnicuje się technolektalnie w miarę dokonywania się w jej obrębie specjalistycznego podziału pracy, a różnicowanie to pogłębia się wraz z dyferencjacją specjalizacyjną teje wspólnoty³.

Szczegółowej analizy profesjolektów podjął się m.in. Pieńkos i określa je jako „języki używane w sytuacjach komunikacji ustnej lub pisemnej, które implikują transmisję informacji z zakresu szczególnego doświadczenia ludzkiego; środki komunikacji językowej niezbędne do przekazywania specjalistycznej informacji, wśród specjalistów tej samej dyscypliny; zespoły zjawisk językowych z określonej sfery komunikacji, które są ograniczone przez specyficzne cele, intencje i warunki”⁴. W wymiarze glottodydaktycznym tę dziedzinę badali m.in. Grucza (1991), Wojnicki (1991), Leisen (1994), Fluck (1996), Kühn (1996), Forner (2006), Reuter (2008). Różnorodność ujęć implikuje powstanie wielu definicji, które pomimo dyferencji zgodnie analizują język specjalistyczny w odniesieniu do języka ogólnego. Według L. Hoffmanna profesjolekt stanowią wszystkie środki

² „Zanim zaprojektuje się odpowiednie materiały szkoleniowe, każda z takich specyficznych potrzeb wymaga przeprowadzenia szczegółowych analiz, na dużej próbie badawczej, rejestrów użytkowników danego języka specjalistycznego. Możliwe jest sprawdzenie, jakiego rodzaju język angielski używany jest w elektrowniach w Indiach: po obserwacji, nagraniu i przeanalizowaniu można zatem dobrać odpowiedni kurs w celu wywoływania pożądanych zachowań językowych”. Tłum. własne na podstawie M.A.C. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens, *The Linguistic sciences and language teaching*, London 1964, s. 190.

³ J. Lukszyn (red.), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2005, s. 40.

⁴ J. Pieńkos, *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Warszawa 2003, s. 262.

językowe wykorzystywane w procesie komunikacji przez przedstawicieli określonej specjalności, o doborze których decyduje zwłaszcza specjalistyczna treść przekazu⁵. Z kolei według K.D. Baumann kształcenie języka specjalistycznego to wzmacnianie kompetencji komunikacyjnej w określonym LSP poprzez wyuczenie sprawności komunikacyjnych w produkcji i recepcji tekstów specjalistycznych⁶, do których niewątpliwie niezbędne są także poza ogólnymi kompetencjami językowymi określone umiejętności zawodowe i specjalistyczna wiedza. Ze względu na ograniczenia objętościowe niniejszego artykułu ograniczmy się tylko do powyższych ujęć. Poniżej natomiast została przedstawiona krótka charakterystyka studenta, czyli ucznia dorosłego.

Student - charakterystyka ucznia dorosłego

W nauczaniu dorosłych należy wziąć pod uwagę „bieżące potrzeby komunikacyjne uczących się, które wynikają z ich sytuacji zawodowych i planów na niedaleką przyszłość”⁷. Komorowska dzieli przedziały wiekowe uczących się, uwzględniając cztery czynniki różnicujące metody, techniki i formy pracy⁸:

- umiejętność swobodnego czytania i pisania,
- umiejętność myślenia abstrakcyjnego opartego na pamięci logicznej,
- dojrzałość intelektualną,
- dojrzałość społeczną.

Grupa uczących się, która jest przedmiotem niniejszego opracowania, to „młodzi i starsi dorośli, a więc uczący się, o pełnej dojrzałości nie tylko intelektualnej, ale także i społecznej”⁹. Zwykle osoby dorosłe są zmotywowane do nauki bądź potrzebami własnymi, bądź wynikającymi np. z założeń pracodawcy, co w gruncie rzeczy wzmacnia chęć do nauki, szczególnie gdy idą za tym nowe zadania, wyższe wynagrodzenie czy możliwość awansu. Studenci, będąc świadomymi uczestnikami życia społeczno-kulturalnego, nierzadko na arenie międzynarodowej, kierują się motywacją zarówno wewnętrzną, jak i zewnętrzną w przyswajaniu języka obcego, upatrując korzyści osobistych, towarzyskich i zawodowych w umiejętności posługiwania się, w naszym przypadku, językiem angielskim. Zadanie lektora czy nauczyciela takiej grupy wydaje się więc ułatwione, jednak nie należy zapominać o pielęgnowaniu tych motywacji uczących się poprzez doskonalenie swojego warsztatu i zapewnienie atrakcyjnych zajęć oraz o dostosowaniu materiału do potrzeb uczestników zajęć. Uczeń dorosły, a zatem i student, to zwykle osoba zaangażowana zawodowo lub naukowo, posiadająca dodatkowe obowiązki wynikające z życia rodzinnego, towarzyskiego czy społecznego mające wpływ na nieregularność, a w niektórych przypadkach brak nauki własnej pomiędzy zajęciami. Kolejna trudność, z jaką

⁵ L. Hoffmann, *Kommunikationsmittel Fachsprache*, Berlin 1985, s. 233.

⁶ Baumann Kl.-D., *Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung*, „Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik” 2003, t. 9, s. 122.

⁷ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, 2009, s. 39.

⁸ Tamże, s. 40.

⁹ Tamże, s. 40.

mierzy się nauczyciel takich grup, to nieregularne uczestnictwo w zajęciach wynikające z obowiązków zawodowych czy rodzinnych, dlatego, planując kolejne zajęcia, należy brać pod uwagę zależności, jakim podlega taki uczeń, i organizować kolejne spotkania tak, by stanowiły odrębne tematycznie jednostki. Dzięki takiej organizacji unikamy sytuacji, w których uczestnik nie będzie rozumiał omawianych treści czy też nie będzie w stanie aktywnie uczestniczyć w zajęciach ściśle powiązanych z poprzednimi, na których nie mógł być obecny.

Wychodząc zatem naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom tej grupy, należy zaplanować proces dydaktyczny tak, aby przyniósł jak największe efekty przy możliwie jak najmniejszym nakładzie czasu ze strony studentów, umożliwiając jednocześnie stały dostęp do omówionych materiałów. Przykład takiego projektowania zajęć opisuję w dalszej części artykułu.

Specjalistyczne kształcenie językowe na poziomie uniwersyteckim z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi techniczno-informacyjnych

Nie ulega wątpliwości, że innowacje technologiczne powodują zmiany stylu życia, stylu pracy, stanowią także nierozzerwalną już część każdej dziedziny nauki. Ta intensyfikacja rozwoju technicznego łączy się z nowymi oczekiwaniami, które stoją przed studentami jako przyszłymi pracownikami, a umiejętność wszechstronnego wykorzystania nowoczesnych technologii jest z pewnością jedną z nich. Obecne pokolenie studentów to osoby, dla których posługiwanie się narzędziami nowoczesnej technologii komunikacyjno-informacyjnej nie stanowi problemu. Najnowsze badania GUS wskazują, że w 2016 roku 69,9% osób w wieku 16–74 lat regularnie korzystało z Internetu, a największy odsetek regularnych użytkowników odnotowano wśród uczniów i studentów (98,6%). Badano także umiejętności cyfrowe¹⁰ Polaków według ich poziomu i grup wieku. Ze względu na zainteresowanie grupą wiekową, do jakiej zaliczani są studenci, poniżej ograniczam się

¹⁰ Przez kompetencje cyfrowe rozumiem model 8 kompetencji w procesie uczenia się zarekomendowany przez Parlament Europejski w zaleceniu 2006/962/EC: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresja kulturalna. Kompetencje cyfrowe stanowią w tym ujęciu jedno z najważniejszych umiejętności w procesie uczenia się, umożliwiające korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych dla celów naukowych, zawodowych, towarzyskich czy społecznych. Co więcej, odgrywają ważną rolę w akwizycji pozostałych umiejętności, jak posługiwanie się językiem obcym. W podobny sposób kompetencje cyfrowe ujmuje także raport przedstawiający wyniki badania *Analiza doświadczeń oraz identyfikacja dobrych praktyk w obszarze wspierania rozwoju kompetencji cyfrowych w kontekście przygotowania szczegółowych zasad wdrażania Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014–2020 oraz koordynacji celu tematycznego. Raport końcowy*, zrealizowanego przez konsorcjum Warszawskiego Instytutu Studiów Ekonomicznych i Centrum Cyfrowego Projekt: Polska na zlecenie Ministerstwa Infrastruktury i Rozwoju. Według tego opracowania jest kompetencje cyfrowe to „harmonijny zespół wiedzy, umiejętności i postaw, które pozwalają efektywnie wykorzystywać technologie cyfrowe w różnych obszarach życia [...]”. W tym kontekście celem rozwoju e-kompetencji jest efektywne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w różnych obszarach życia, tak w pracy, nauce, rozrywce czy załatwianiu spraw urzędowych, a długofalowo – osiągnięciu osobistej samorealizacji, aktywności zawodowej i społecznej” (S. Buchholtz i in., *Analiza doświadczeń...*, dz. cyt., s. 14).

do przedstawienia wyników tylko dla dwóch grup, do których zwykle oni należą; wyniki dotyczą roku 2016.

Tabela 1. Umiejętności cyfrowe w grupach wiekowych 16–24 i 25–34¹¹

Badanie	Grupa wiekowa 16–24	Grupa wiekowa 25–34
Badanie 1 osoby posiadające ogólne umiejętności cyfrowe poziom podstawowy lub ponadpodstawowy	81,0%	68,9%
Badanie 2 osoby posiadające cyfrowe umiejętności informacyjne poziom ponadpodstawowy	80,9%	79,60%
Badanie 3 osoby posiadające cyfrowe umiejętności komunikacyjne poziom ponadpodstawowy	86,0%	73,4%

Źródło: opracowanie własne.

Powszechne obserwacje i powyższe wyniki badań potwierdzają zatem, że obecnie student to osoba korzystająca z technologii na co dzień w sposób zwykle ponadprzeciętny. Dlaczego zatem nie wzmocnić ich motywacji i nie współuczestniczyć w efektywnym wykorzystaniu czasu w coraz bardziej zabieganym świecie?

Quizlet - praca z materiałem leksykalnym

Prezentacja aplikacji Quizlet

Quizlet to ogólnodostępna aplikacja komputerowa i mobilna, umożliwiająca pracę z materiałem leksykalnym, kompatybilna z systemami operacyjnymi iOS i Android¹². Została stworzona w 2005 roku przez Andrew Sutherlanda, wówczas ucznia szkoły średniej, który przygotowywał się do sprawdzianu ze słownictwa francuskiego.

¹¹ Opracowanie własne na podstawie raportu *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2012–2016*, GUS, Warszawa 2016, <http://szczecin.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/nauka-technika/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-wyniki-badan-statystycznych-z-lat-2012-2016,4,12.html> [dostęp: 24.04.2017].

¹² Platforma służy do pracy zarówno w domu (lub innym dogodnym miejscu), jak i w sali lekcyjnej w formie podobnej do opisanej powyżej, w formie rund Quizlet Live – na żywo, ma zastosowanie do nauki języków obcych, ale i innych przedmiotów, również związanych z naukami ścisłymi czy certyfikatami zawodowymi. Sesje Quizlet Live umożliwiają grę na żywo w zespołach, co umożliwia pracę nad umiejętnościami miękkimi (praca w grupie oraz usprawnianie umiejętności komunikacji – uczniowie muszą współpracować ze sobą oraz się ze sobą komunikować, żeby odpowiednio dopasować np. pojęcie do definicji) oraz umiejętnościami twardymi, jak pogłębianie słownictwa czy kontrola nad prędkością udzielanych odpowiedzi (jeśli zespół udziela nieprawidłowej odpowiedzi, musi zacząć zadanie od nowa).

Naszym celem jest wykorzystanie dostępnej na świecie wiedzy, co pozwoli każdemu wykorzystać jego potencjał do nauki. Czynimy to, upraszczając uczniom i nauczycielom dzielenie się online materiałami do nauki. Quizlet w pełni dumy jest najbardziej popularną platformą edukacyjną online w Stanach Zjednoczonych, z której każdego miesiąca korzysta ponad 20 milionów uczniów i nauczycieli. [...] 171 093 000 zestawów do nauki [...] ¹³.

Materiał do nauczania jest przygotowywany przez nauczyciela i udostępniany studentom w formie fiszek mono- lub duolingwalnych, do których system generuje także pliki audio i testy. Tworzenie zestawu polega na podaniu terminów oraz ich definicji. Po stworzeniu takiego zestawu wyrażań, jaki przewidujemy do opanowania przez studentów w danym tygodniu, program samodzielnie generuje szereg ćwiczeń wspierających naukę danego materiału oraz jego poprawną wymowę.

Narzędzie edukacyjne Quizlet jest wspierane przez nową platformę asystenta nauki, która wykorzystuje uczenie maszynowe do przetwarzania danych pochodzących z milionów anonimowych sesji nauki, a następnie łączy je z wypróbowanymi technikami z kognitywistyki ¹⁴.

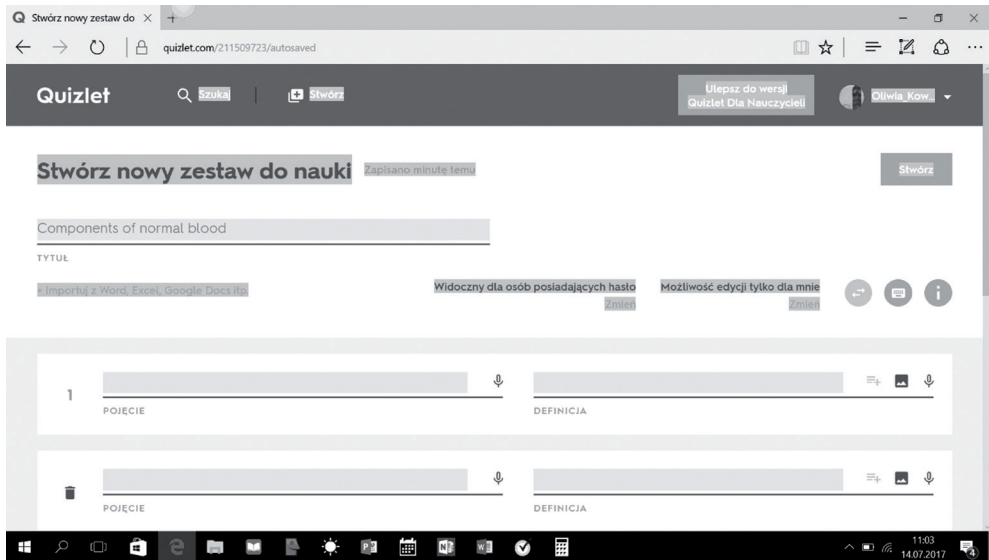
Obsługa aplikacji

Istnieją dwie wersje dla nauczycieli – bezpłatna, która umożliwia stworzenie do 8 grup, oraz wersja płatna, umożliwiająca tworzenie nieograniczonej ich liczby i śledzenie postępów studentów, tzw. wersja uczniowska jest bezpłatna. Poniżej zostało przedstawione tworzenie przykładowego zestawu w wersji ogólnodostępnej (bezpłatnej).

Pierwszy krok to rejestracja, bez której korzystanie z platformy nie jest możliwe. Na stronie <https://quizlet.com/pl> wybieramy okno *Zarejestruj się*, następnie wybieramy rejestrację przez Google lub przez Facebook. Po utworzeniu konta tworzymy grupę. Należy wybrać w lewym pasku zadań opcję *Utwórz klasę*. Następnie tworzymy zestaw (lub dodajemy już istniejące) poprzez *Utwórz nowy zestaw*. Nadajemy tytuł i tworzymy listę pojęć i definicji w wybranej kombinacji językowej. Mamy możliwość automatycznego lub indywidualnego definiowania oraz dodawania obrazów z biblioteki Quizlet (rys. 1).

¹³ Quizlet, <https://quizlet.com/pl> [dostęp: 20.03.2017].

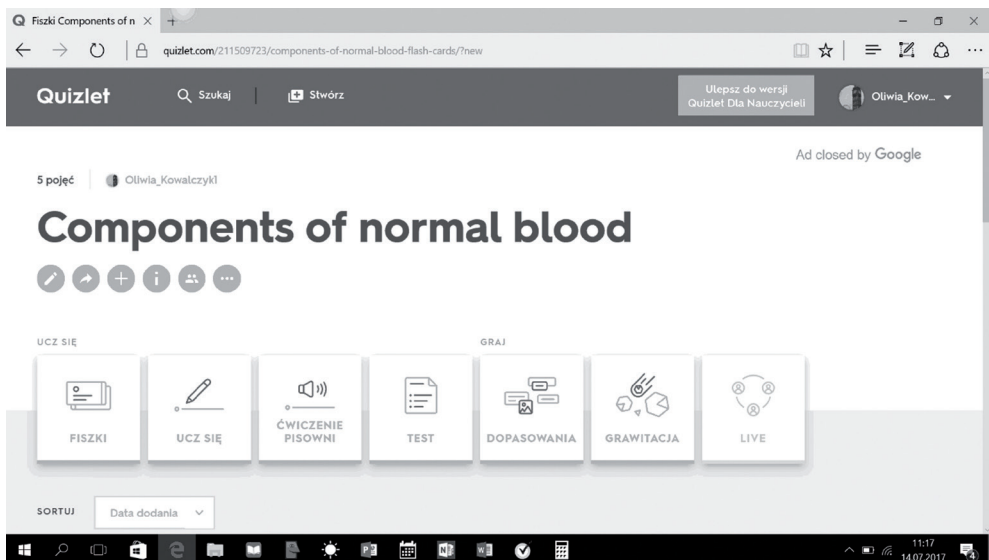
¹⁴ Tamże.



Rysunek 1. Tworzenie zestawu

Źródło: opracowanie własne.

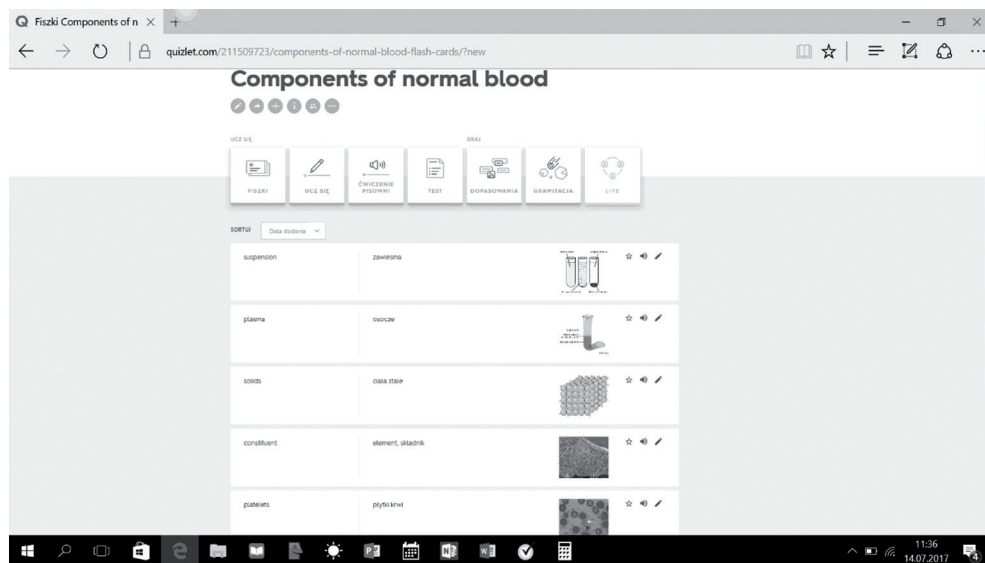
W wersji płatnej istnieje dodatkowo możliwość nagrywania własnego pliku audio. Po utworzeniu zestawu udostępniamy go studentom w Google Classroom, na Facebooku lub na Twitterze poprzez skopiowanie wygenerowanego linku. System tworzy 6 rodzajów zadań: fiszki, ucz się, ćwiczenie pisowni, test, dopasowania, grawitację oraz sesję na żywo (rys. 2).



Rysunek 2. Rodzaje zadań generowanych przez aplikację

Źródło: opracowanie własne.

Na rysunku 3 przedstawiony jest przykładowy zestaw terminologii profesjolektalnej dla studentów medycyny. Materiał opracowany został na podstawie tekstu *Components of normal blood*¹⁵. Omówienie zawiera zilustrowany opis poszczególnych aktywności możliwych do zrealizowania przez studenta w procesie ćwiczenia i zapamiętywania nowego materiału leksykalnego.

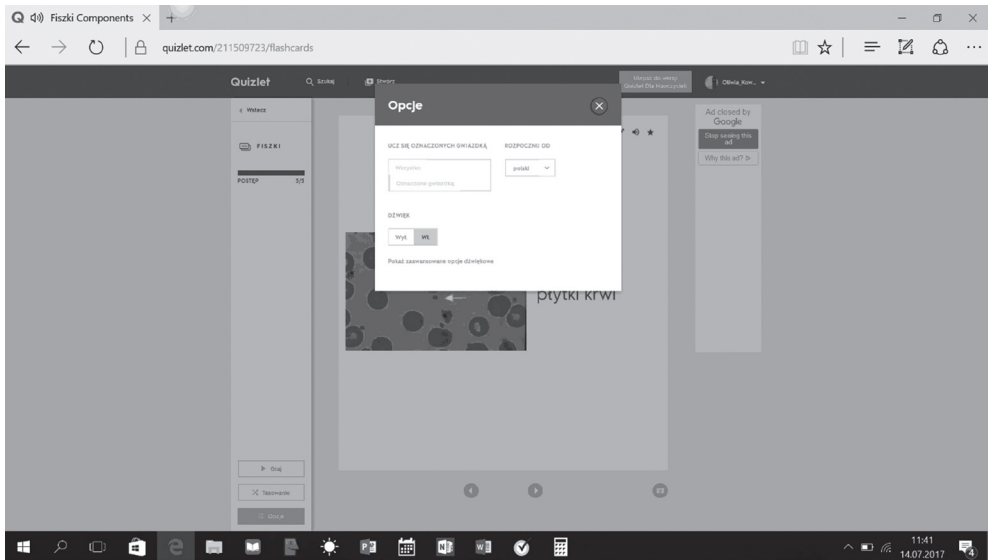


Rysunek 3. Przykładowy zestaw

Źródło: opracowanie własne.

Fiszki umożliwiają powtarzanie pojęć i ich definicji według propozycji przygotowanej przez nauczyciela. Dostępne są różne kombinacje językowe – w naszym przykładzie angielsko-polska i polsko-angielska. Obrazki to funkcja opcjonalna do wykorzystania przez nauczyciela, który ma możliwość dołączenia ilustracji wybranej z dostępnej galerii obrazów (w wersji płatnej można także dodawać własne obrazy). Można dodawać definicje opisowe pojęć lub ich odpowiedniki jednowyrazowe. Studenci mają także możliwość odsłuchania danego leksemu z automatycznego pliku audio, a dzięki temu – ćwiczenia poprawnej wymowy (rys. 4).

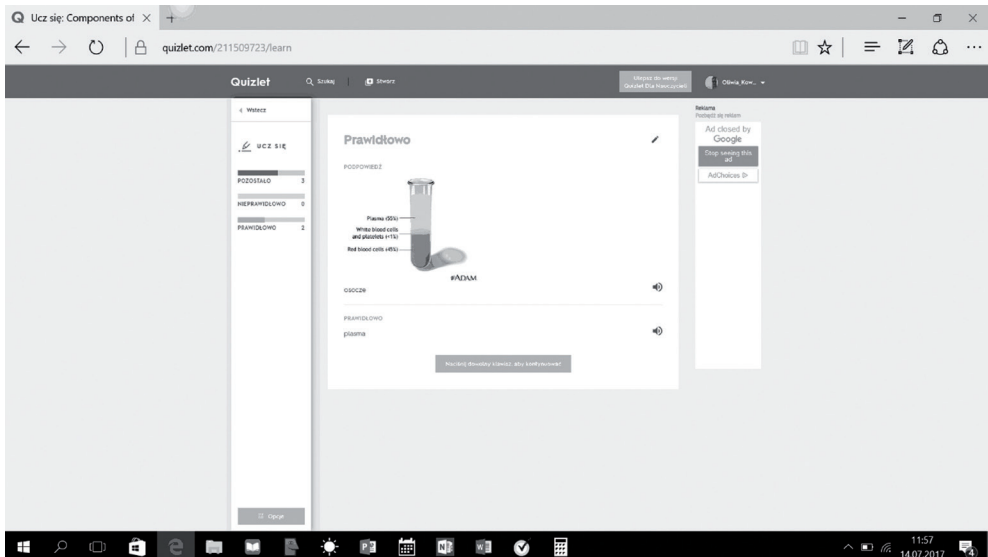
¹⁵ Tekst *Components of normal blood* dotyczy składu krwi – opracowany na podstawie S.A. Price, L.M. Wilson, *Pathophysiology*, Saint Louis 1992. Zob. Z. Grabarczyk, *Medical English in Texts and Exercises*, Bydgoszcz 2006, s. 130–133.



Rysunek 4. Ćwiczenie fizyki

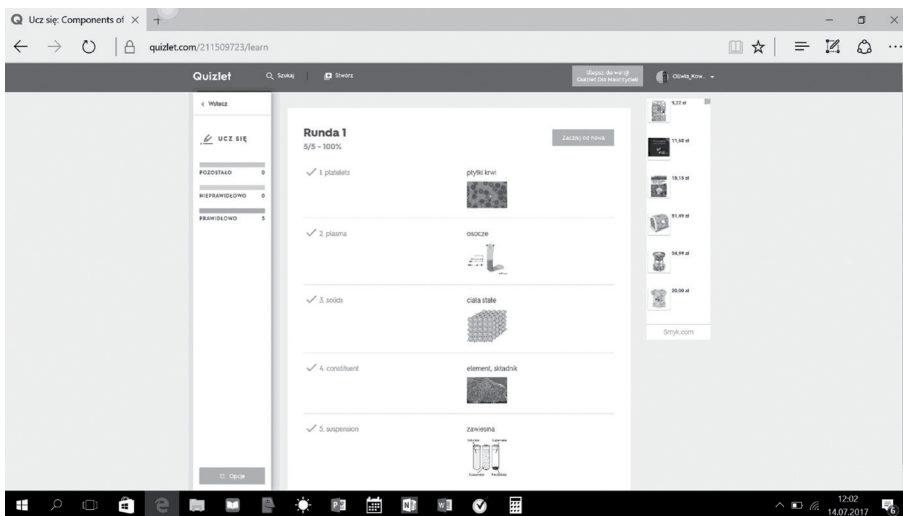
Źródło: opracowanie własne.

Kolejną możliwość, ćwiczenie ucz się, polega na wpisaniu odpowiednika w danym języku, jednocześnie pokazuje liczbę odpowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych, co pozwala na stałe monitorowanie efektywnego zapamiętywania nowego słownictwa (rys. 5a i 5b).



Rysunek 5a. Ćwiczenie ucz się

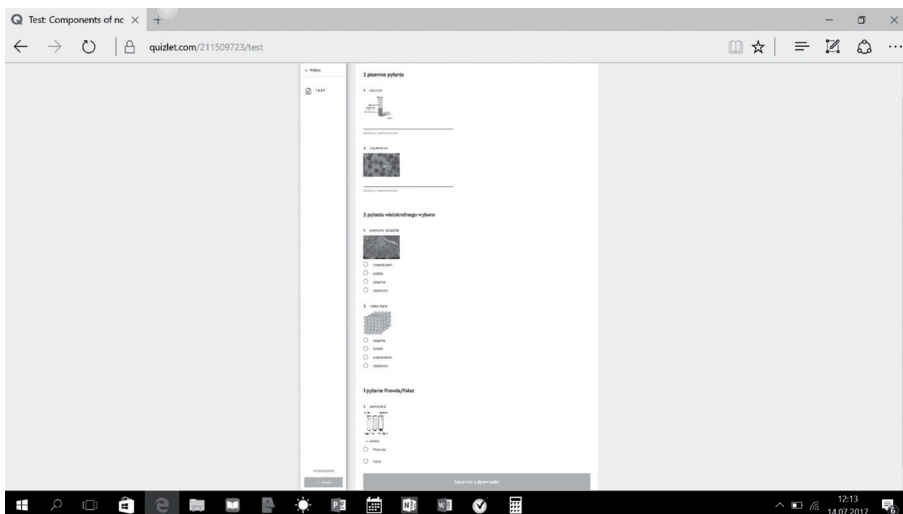
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 5b. Ćwiczenie ucz się – wyniki

Źródło: opracowanie własne.

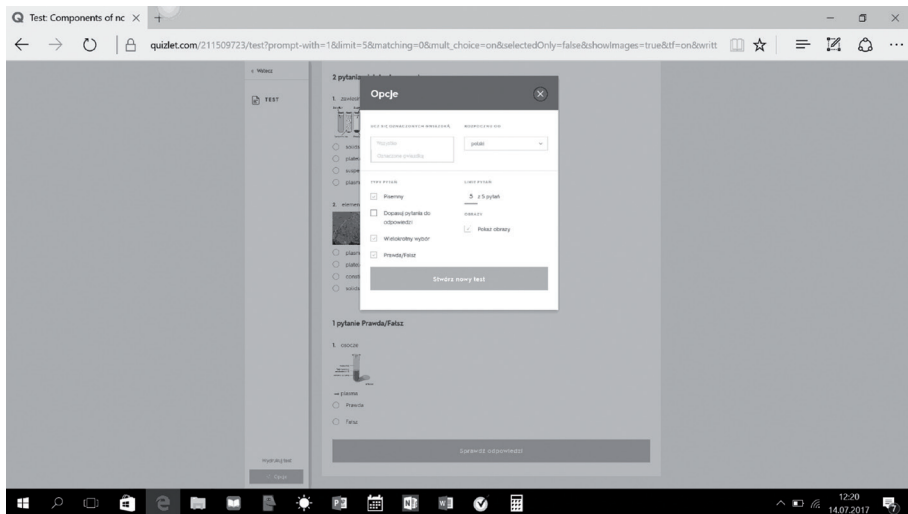
Ćwiczenie pisowni polega na wpisaniu w odpowiednim polu tego, co słyszymy z pliku audio, istnieje możliwość wyboru tempa czytania przez lektora, na koniec system również generuje wyniki pokazujące stopień opanowania ćwiczonej umiejętności. Test sprawdza stopień opanowania danego materiału poprzez pytania pisemne, w których należy wpisać odpowiednik w danym języku, pytania wielokrotnego wyboru, w których wybieramy właściwą opcję spośród kilku podanych, czy pytania typu prawda/fałsz, w których zaznaczamy, czy dane wyrażenia są poprawnymi odpowiednikami w wybranej kombinacji językowej (rys. 6a).



Rysunek 6a. Test

Źródło: opracowanie własne.

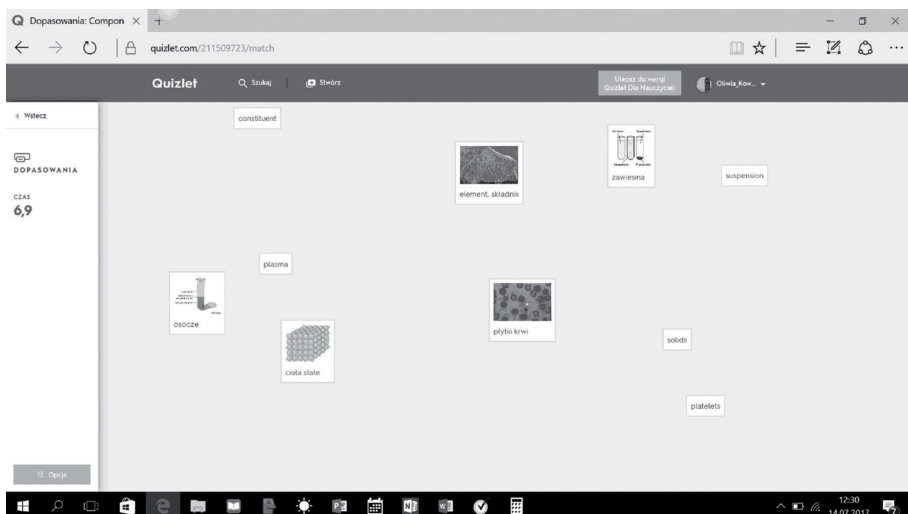
W tym zadaniu studenci mają możliwość samodzielnego dostosowania typu zadań testowych. Konstrukcja ćwiczenia daje wielokrotną szansę ich uzupełniania (rys. 6b).



Rysunek 6b. Opcje samodzielnego dostosowania zadań testowych

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne ćwiczenie, które proponuje system, to dopasowania. Polega ono na tym, aby w jak najkrótszym czasie przyciągać do siebie pasujące elementy, jednocześnie sprawiając, by zniknęły (rys. 7). Studenci mają możliwość wielokrotnego „grania” i pobijania własnych rekordów czasowych.



Rysunek 7. Ćwiczenie dopasowania

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnią opcją jest ćwiczenie grawitacja, posiadające różne stopnie trudności (łatwy, średni, trudny). Polega ono na tym, by chronić swoją planetę przed spadającymi asteroidami zawierającymi bądź pojęcie, bądź definicję – w zadaniu należy w odpowiednim miejscu wpisać ekwiwalent w danym języku.

Ostatnia opcja to quizlet live, która pozwala na pracę w grupach na sali wykładowej – program dzieli studentów na niewielkie grupy lub pary i umożliwia rywalizację między zespołami. Studenci po zalogowaniu się do programu otrzymują od prowadzącego zajęcia kod dostępu pozwalający na uczestnictwo w sesji. Ta opcja może służyć jako forma powtórzenia danego materiału lub forma krótkiego quizu.

Quizlet pokazuje postępy w nauce, wskazuje pojęcia, które wymagają dalszej pracy, pozwala na różnicowanie stopnia trudności i czasu wykonywania zadań. Nauczyciel ma również dostęp do danych dotyczących czasu pracy własnej studentów oraz do wyników ich testów. Nauka dzięki tej aplikacji to forma zabawy, która w sposób efektywny i skuteczny przyczynia się do rozwijania kompetencji leksykalnych studentów. Jest to propozycja wpisująca się w trendy nowoczesnej dydaktyki uniwersyteckiej z wykorzystaniem nowoczesnych technologii do pracy indywidualnej, ale i grupowej.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł ma na celu zachęcenie osób dorosłych uczących się języków obcych, w tym specjalistycznych, także nauczycieli i lektorów do wykorzystywania platformy Quizlet w nauczaniu kompetencji leksykalnych. Ze względu na łatwą dostępność programu oraz przystosowanie do różnych urządzeń możliwe jest wykorzystywanie go w zasadzie wszędzie i o każdej porze zarówno w pracowni językowej, jak i w zaciszu domowym czy miejscach publicznych. Jest to również sposób z jednej strony na zaangażowanie studentów w proces zdobywania wiedzy, a z drugiej – na wygospodarowanie większej ilości czasu na zajęcia doskonalące sprawność komunikacji.

Badanie efektywności zaproponowanego sposobu akwizycji terminologii profesjolektalnej w postaci badania empirycznego na grupie studentów zostało przedstawione w pracy O. Kowalczyk pt. *Efektywność przyswajania materiału leksykalnego specjalistycznego w języku angielskim jako obcym. Wyniki eksperymentu badawczego porównującego efektywność pracy metodą tradycyjną i w formule blended-learning*, zawartej w niniejszej publikacji.

Bibliografia

Baumann Kl.-D., *Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung*, „Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik” 2003, t. 9.

Baylon Ch., Mignot X., *Komunikacja*, Kraków 2008.

Cholewa J., *Nauczanie języków specjalistycznych wczoraj i dziś*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 4.

- Grabarczyk Z., *Medical English in Texts and Exercises*, Bydgoszcz 2006.
- Grucza S., *Teksty specjalistyczne*, „Języki Specjalistyczne: Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniowych” 2006, nr 6.
- Halliday M.A.C., McIntosh A., Strevens P., *The Linguistic sciences and language teaching*, London 1964.
- Hoffmann L., *Kommunikationsmittel Fachsprache*, Berlin 1985.
- Jarosz B., *O zasięgu słownictwa socjolektalnego w XXI wieku*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2013, nr 13.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009.
- Komorowska H., Zając J. (red.), *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie*, Warszawa 2012.
- Krieger-Knieja J., Paprocka-Piotrowska U. (red.), *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Lublin 2006.
- Kurcz I., Okuniewska H., *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Warszawa 2011.
- Lukszyn J. (red.), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2005.
- Lukszyn J., *Tekst specjalistyczny pod lingwistyczną lupą*, [w:] M. Kornacka (red.), *Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, Warszawa 2007.
- Pieńkos J., *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Warszawa 2003.
- Price S.A., Wilson L.M., *Pathophysiology*, Saint Louis 1992.

Źródła internetowe

- Buchholtz S. i in., *Analiza doświadczeń oraz identyfikacja dobrych praktyk w obszarze wspierania rozwoju kompetencji cyfrowych w kontekście przygotowania szczegółowych zasad wdrażania Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014–2020 oraz koordynacji celu tematycznego. Raport końcowy* https://www.polskacyfrowa.gov.pl/media/5180/RK_kompetencje_cyfrowe.pdf [dostęp: 24.04.2017].
- Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2012–2016*, GUS, Warszawa 2016, <http://szczecin.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/nauka-technika/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-wyniki-badan-statystycznych-z-lat-2012-2016,4,12.html> [dostęp: 24.04.2017].
- Quizlet, <https://quizlet.com/pl> [dostęp: 20.03.2017].

Abstract

Teaching specialist medical language lexis with the Quizlet application, as an example of using modern technologies in teaching at the university level

Contemporary teaching methods should reflect the changes that university didactics has been undergoing nowadays as well as be customized to the preferences and needs of the students. The paper presents the use of one of the open-access applications for revising vocabulary as the tool allowing for optimal use of classroom time for communication skills.

Keywords: specialist language, medical language, university teaching, IT, communication

Oliwia Kowalczyk
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Efektywność przyswajania materiału leksykalnego specjalistycznego w języku angielskim jako obcym. Wyniki eksperymentu badawczego porównującego efektywność pracy metodą tradycyjną i w formule blended learning

Metoda nauczania w formule blended learning

Nauczanie metodą blended learning (BL) nazywane jest również B-learningiem, mix learningiem, hybrid learningiem, w języku polskim natomiast nauczaniem komplementarnym¹, zintegrowanym lub mieszanym². Formuła znana jest w świecie szkoleń biznesowych, interpersonalnych od końca XX wieku, natomiast jako metodę wykorzystywaną w nauczaniu języków obcych zainicjował ją w 2003 roku Mark Claypole³. Propagatorem tego sposobu nauczania i osobą stale rozwijającą zagadnienie stosowania nowoczesnych technologii razem z tradycyjnymi metodami jest Pete Sharma, współautor publikacji *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Pozycja ta

¹ Termin zaproponowany przez M. Tanasia, *Wizerunki e-learningu – poszukiwania...*, „Trendy” 2016, nr 4, s. 8.

² Por. M. Plebańska, *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*, Warszawa 2011; A. Stecyk, *E-learning i blended learning w edukacji: charakterystyka projektu LAMS WZiEU*, „Przedsiębiorczość i Edukacja” 2009, t. 5; J. Czar-kowski, *E-learning dla dorosłych*, Warszawa 2012.

³ M. Claypole, A. Pulverness, *Blended learning: new resources for teaching business English*, IATEFL Brighton Conference Selections, Whitstable 2003, s. 169.

zdaniem wielu zapoczątkowała stosowanie tej formuły w nauczaniu języków obcych. Sharma jest uznanym na całym świecie autorem publikacji i konsultantem z zakresu wykorzystywania nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych (BL, ML, AR, VR)⁴. Prowadzi również szereg szkoleń dla szkół oraz władz szkolnych (przede wszystkim na terenie Wielkiej Brytanii) dotyczących implementowania tychże technologii do systemu edukacyjnego.

Marlena Plebańska trafnie zauważa, że metoda hybrid learning

łączy zalety tradycyjnych form kształcenia oraz form elektronicznych, nie ma przy tym wad i słabości charakteryzujących każdą z tych form stosowaną oddzielnie. Blended learning dzięki odpowiedniemu łączeniu zalet komplementarnych metod szkoleniowych pozwala w sposób najbardziej efektywny kształcić, maksymalizować korzyści procesu uczenia się oraz ułatwia realizację przyjętej strategii rozwoju⁵.

Z kolei Europejski System Edukacji Elearningowej, wiodąca instytucja w zakresie wdrażania mechanizmów e-learningowych w placówkach szkoleniowych w Polsce, definiuje tę metodę następująco:

To po prostu szkolenie łączone. Polega ono na jednoczesnym wykorzystaniu kilku metod nauczania w procesie edukacyjnym. Najczęściej jest to połączenie e-learningu ze szkoleniem tradycyjnym⁶.

P. Sharma z kolei podaje za Rhoną J. Sharp, Gregiem Benfieldem, George'em Robertsem i Richardem Francisem, że BL jest obecnie chwytliwym hasłem w nauczaniu języków obcych, znane jest od niemal 20 lat i ulega przemianom⁷. Margaret Driscoll natomiast wyjaśnia, że taka forma nauczania została wprowadzona do świata biznesu jako strategia uzyskania niższych kosztów związanych ze szkoleniem pracowników⁸. Biorąc pod uwagę powyższe tezy, należy zgodzić się, że taki sposób wprowadzania nowego materiału leksykalnego daje możliwość indywidualnego toku nauki, w którym uczestnicy mają sposobność podejścia autonomicznego do tego, czego (możliwość wyboru zagadnień przez pomijanie już znanych i koncentrowanie uwagi na treściach trudniejszych), gdzie i kiedy się uczą. Cyfrowa interaktywność realizowana na wiele sposobów poprzez zastosowanie różnorodnych form i narzędzi IT przyczynia się do efektywnej akwizycji przyjaznej dla obecnego pokolenia studentów, dla których Marc Prensky używa terminu *cyfrowi tubylcy*. Nauczanie w formule blended learning można zatem zdefiniować za

⁴ Wyjaśnienie anglojęzycznych akronimów: BL – *blended learning*; ML – *mobile learning* – wykorzystanie mobilnych urządzeń osobistych; AR – *augmented reality* – rzeczywistość rozszerzona, połączenie świata rzeczywistego z tym, generowanym komputerowo; VR – *virtual reality* – rzeczywistość wirtualna lub fantomatyka, polegająca na komputerowym kreowaniu sztucznej rzeczywistości.

⁵ M. Plebańska, *E-learning...*, dz. cyt., s. 7.

⁶ Europejski System Edukacji Elearningowej, <http://www.esee.eu/index.php?id=171> [dostęp: 10.05.2017].

⁷ Tłum. własne według: „Blended learning (BL) is a «buzz» word in language teaching. However, it has been in use for almost 20 years and its meaning «has been constantly changing during this period»”. Por. R. Sharp, G. Benfield, G. Roberts, R. Francis, *The Undergraduate Experience of Blended E-learning: A Review of UK Literature Practice*, 2006, https://www.heacademy.ac.uk/system/files/sharpe_benfield_roberts_francis_0.pdf [dostęp: 5.04.2017], s. 18.

⁸ M. Driscoll, *Blended learning: let's Get Beyond the Hype*, 2002, http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf [dostęp: 5.04.2017].

Sharmą jako konsolidowanie różnych podejść w poszukiwaniu „najlepszych praktyk” dla zapewnienia najbardziej efektywnych doświadczeń w nauczaniu⁹.

Sharma wskazuje na trzy warianty BL w odniesieniu do nauczania języków obcych:

- połączenie nauczania tradycyjnego polegającego na bezpośredniej interakcji studenta z nauczycielem oraz nauczania online (*a combination of face-to-face and online teaching*),
- łączenie różnych narzędzi IT (*a combination of technologies*),
- łączenie różnych metod nauczania (*a combination of methodologies*).

Pierwszy z powyższych jest klasyczną definicją terminu, w której nauczanie tradycyjne, czyli spotkania studentów z nauczycielem w czasie zajęć w danej placówce edukacyjnej, jest połączone z częścią kursu prowadzonego przy pomocy narzędzi internetowych¹⁰. Drugi opisuje BL jako nauczanie na odległość, w którym komunikacja między studentem a nauczycielem odbywa się tylko poprzez komunikatory, takie jak e-mail czy telefon¹¹. Trzecie ujęcie terminu wskazuje na łączenie podejścia prezentacja–praktyka–produkcja z nauczaniem zadaniowym¹². Sharma wskazuje za Claypolem, że rozwój podejścia blended learningu doprowadzi do sytuacji, w której będzie to forma łącząca świat realny z wirtualnym¹³. Wskazuje jednocześnie na zasadniczą kwestię odpowiedniego korzystania z technologii¹⁴. „Thus, a ‘1+1 is more than 2’ argument assumes a positive connotation, i.e. combining the best of the teacher with the best of the technology will deliver improved learning outcomes”¹⁵.

⁹ BL is likely to remain an important concept in language teaching since its overall focus is concerned with the search for ‘best practice’, i.e. the attempt to identify the optimum mix of course delivery in order to provide the most effective language learning experience. Por. P. Sharma, *Blended learning*, “ELT Journal” 2010, Vol. 64(4), s. 458.

¹⁰ „The integrated combination of traditional learning with web based on-line approaches” (M. Oliver, K. Triggwell, *Can Blended Learning Be Redeemed*, “E-Learning” 2005, Vol. 2, No. 1, s. 17).

¹¹ „The combination of media and tools employed in an e-learning environment” (tamże, s. 17).

¹² „The combination of a number of pedagogic approaches, irrespective of the learning technology used” (tamże, s. 17). Sharma dalej wyjaśnia to następująco: „A course that combines «transmission» and «constructivist» approaches would fit into this category, such as one involving elements of a present-practice-produce methodology as well as task-based learning” P. Sharma, *Blended learning*, dz. cyt.

¹³ „A further possible conceptualization of BL is as «a combination of real world plus in-world», where a teacher delivers a face-to-face lesson and then arranges to meet his or her student for a follow-up class in a virtual world such as «Second Life»” (tamże).

¹⁴ P. Sharma, B. Barrett, *Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom*, Oxford 2007, s. 7.

¹⁵ Tłum. własne: „Argument «1+1 to więcej niż 2» zakłada pozytywny wydzźwięk, tj. łączenie tego, co najlepsze w nauczycielu z tym co najlepsze w technologii zapewni lepsze wyniki nauczania”. Sharma dalej wskazuje na istotę odpowiedniego projektowania tego typu zajęć, kursu, dla zachowania jego spójności: *On the other hand, a negative connotation can be assumed where there may be no thought-through pedagogical relation between parts of the blend, so that the course may appear to lack coherence*. Por. P. Sharma, *Blended learning*, dz. cyt.

Opis badania oraz uzyskanych wyników

Hipotezy badawcze

Przyjęto dwie hipotezy: 1) nie zaistnieją istotne różnice między efektywnością przyswajania materiału leksykalnego w odniesieniu do metod nauczania, 2) wystąpią różnice w wyniku zastosowanej metody nauczania, co stanie się uzasadnionym przyczynkiem do podjęcia szerszych badań na grupie statystycznie dużej.

Grupy badawcze

Badaniem objęto grupę kontrolną i grupę badawczą, którą stanowili studenci filologii angielskiej, a słownictwo specjalistyczne obejmowało terminologię z zakresu filmoznawstwa i fotografii. Obie grupy składały się z takiej samej liczby uczestników – po 24 osoby. W grupie kontrolnej, w której działania dydaktyczne opierały się na metodzie tradycyjnej uczestniczyło 15 studentek i 9 studentów, w grupie eksperymentalnej natomiast, w której uczestnicy przyswajali słownictwo poprzez formułę blended learning, było 17 studentek i 7 studentów. Badane grupy charakteryzowały się podobnymi umiejętnościami językowymi.

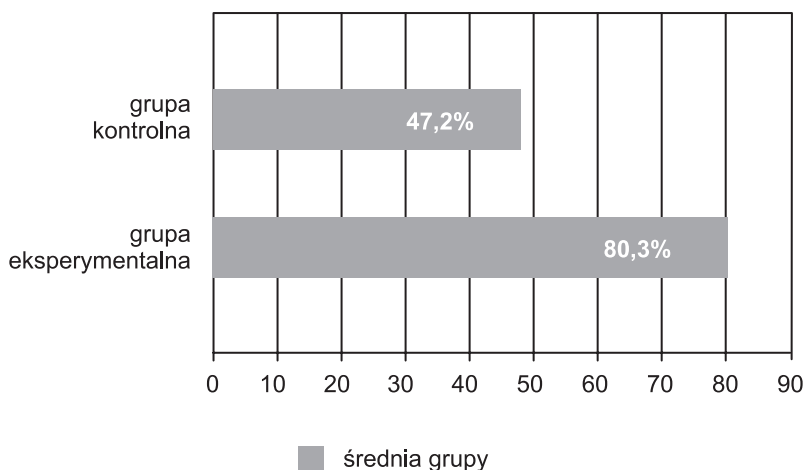
Procedura badawcza

W obu grupach zajęcia wprowadzające nowy materiał leksykalny miały podobny charakter i czas trwania, zaproponowano jednak różne metody pracy własnej studentów, mającej na celu utrwalenie i przyswojenie przedstawionego słownictwa, a w konsekwencji akwizycji produktywnej. W grupie kontrolnej studenci korzystali z notatek własnych wykonanych w czasie zajęć i kserokopii zawierających nową terminologię otrzymanych w czasie zajęć, częściowo ich praca polegała także na samodzielnym opracowaniu części terminów na podstawie tekstów. Metoda blended learning polegała na włączeniu się prowadzącego zajęcia i opracowaniu materiału przy pomocy aplikacji Quizlet¹⁶. Studenci mieli za zadanie w dowolnym czasie i dowolnym miejscu korzystać z aplikacji i wykonywać zadania proponowane przez system. W tej grupie nie była wymagana żadna dodatkowa konieczność opracowywania materiału, w zasadzie studenci nie korzystali z innych treści poza udostępnionymi na własnym smartfonie lub komputerze, w których mają stały dostęp do zaproponowanej aplikacji. Testy dla grup składały się z zadań polegających na dopasowywaniu ekwiwalentów terminologicznych w języku obcym i ojczystym, wstawianiu terminów w odpowiednie konteksty, uzupełnianiu terminów odpowiadających danym opisom.

¹⁶ Sposób opracowania materiału został szczegółowo opisany w artykule mojego autorstwa *Nauczanie leksyki języka specjalistycznego medycznego przy użyciu aplikacji Quizlet jako przykład wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu na poziomie uniwersyteckim*.

Wyniki

Porównując wyniki testów studentów biorących udział w badaniu, można zauważyć, iż¹⁷: średnia dla MT to 47,2%, czyli poniżej przyjętego progu zdawalności (na wydziale przyjęto, że studenci otrzymują zaliczenia powyżej 50%). W BL średnia ukształtowała się na poziomie 80,3%.

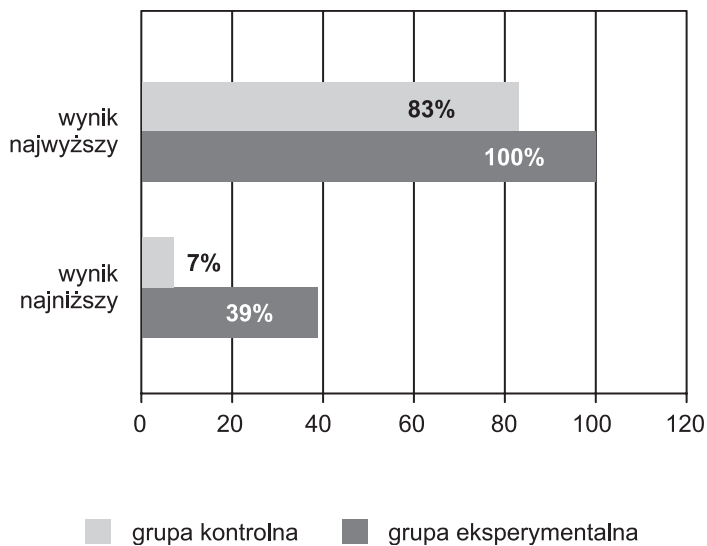


Rysunek 1. Średnie wyniki testów według grup badawczych.

Źródło: opracowanie własne.

Mediana dla MT wynosi 48,5%, natomiast wartość dla BL to 87,5%, co jednoznacznie pokazuje, że w grupie eksperymentalnej połowa grupy uzyskała przynajmniej 87,5%. Pierwszy kwartył wskazuje, że trzy czwarte osób w BL osiągnęło poziom przynajmniej 73,3% i wynosi odpowiednio w przypadku MT 34,5% i dla BL 73,3%. Kwartył trzeci natomiast pokazuje wyraźnie, że trzy czwarte uczestników MT uzyskało wynik poniżej 64%. Dla tej wartości otrzymano następujące wyniki: MT – 64,0%, BL – 93,0%. Jeśli chodzi o wartości skrajne, w niniejszym badaniu otrzymano wyliczenia dla wskaźników minimum: MT – 7,0%, BL – 39,0%, dla maksymalnych wyników uzyskanych przez badanych natomiast: MT – 83,0%, BL – 100%. Na koniec tego zestawienia statystycznych obliczeń warto również pokazać, w jaki sposób kształtowały się wyniki w obu badanych grupach w odniesieniu do przyjętego progu zaliczenia testu – przyjęto wartość procentową 50,0. Na 24 osoby poddane analizie zarówno w grupie kontrolnej, jak i eksperymentalnej wynik powyżej 50,0% uzyskało w przypadku pierwszej z wymienionych – 9 osób, a w drugiej – 21. Wyniki procentowe dla tej samej wartości to 37,5% dla grupy kontrolnej i odpowiednio 87,5% dla grupy eksperymentalnej.

¹⁷ Na potrzeby analizy opisywanego badania przyjęto następujące oznaczenia dla podawania wartości wynikających z obliczeń statystycznych: MT dla grupy kontrolnej pracującej metodą tradycyjną oraz BL dla grupy eksperymentalnej korzystającej z metody blended learning.



Rysunek 2. Skrajne wyniki testów według grup badawczych.

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Mimo iż przedstawionych wyników z uwagi na małą grupę badawczą nie można uznać za reprezentatywne i należy wyjść z założenia, że stanowią one pilotażową część większego eksperymentu badawczego przygotowywanego przez autorkę, można z pewnością zauważyć tendencję, że nowa i nieznana części studentom metoda pracy okazała się bardziej efektywna w akwizycji terminologii technolektalnej. Można zatem uznać, że zastosowane działanie dydaktyczne, polegające na samodzielnym korzystaniu z materiałów przygotowanych przez nauczyciela i pracy online po uprzednim instruktażu oraz części zajęć przeprowadzonych z bezpośrednim udziałem prowadzącego, w znacznym stopniu wpłynęły na wyniki osiągnięte przez studentów w grupie eksperymentalnej. Korzystanie z koncepcji pracy metodą blended learningu wpływa na atrakcyjność zajęć, daje studentom poczucie dostosowania do ich świata, w którym nowinki technologiczne wykorzystywane są w zasadzie w każdej już dziedzinie. W ankiecie przeprowadzonej po poststępie studenci podawali, że zaproponowany sposób nauki „idealnie wpisuje się w rytm dnia”, że mają poczucie mniejszej ilości czasu poświęconego na uczenie się i szybszego zapamiętania wymaganego materiału. Tylko jedna osoba spośród badanych uznała, że w akwizycji nowej leksyki lepsza jest metoda tradycyjna („wolę czuć papier w rękach”), pozostali badani uznali, że Quizlet jest jak dotąd najlepszą dla nich metodą zapamiętywania nowego słownictwa oraz najwygodniejszym sposobem nauki – studenci w pytaniu o miejsca i czas korzystania z aplikacji podawali m.in.: przystanki komunikacji miejskiej oraz środki komunikacji miejskiej, przerwy między zajęciami, przerwy w pracy, w trakcie posiłków, w trakcie kąpieli, przed zaśnięciem, w trakcie oglądania telewizji.

Jak wskazuje raport GUS z 2016 roku *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badañ statystycznych z lat 2012–2016*, 70% osób w wieku 16–74 regularnie korzysta z Internetu, a 98,6% jego użytkowników stanowią studenci i uczniowie. Zarówno te dane, jak i wyniki przeprowadzonego badania oraz opinie studentów zebrane w ankiecie wskazują, że narzędzia nowoczesnej technologii komunikacyjno-informacyjnej wpisały się w codzienną rzeczywistość studentów, dlatego warto je wykorzystywać w nauczaniu akademickim. Wzmacniają motywację, jak i wpływają na efektywność zapamiętywania, a w konsekwencji – procesu akwizycji produktywnej materiału leksykalnego.

Podsumowanie

Z całą pewnością studenci stanowią grupę osób uczących się, która wymaga dodatkowych motywacji do uczenia się, ale i pomocy w efektywnym wykorzystywaniu czasu. Takie narzędzia jak Quizlet zaspokajają te potrzeby i prowadzą do osiągnięcia celu dydaktycznego. Możliwość korzystania z aplikacji w każdym miejscu i o każdej porze wpływa z pewnością na skuteczność zapamiętywania danego materiału leksykalnego, czego dowodem są wyniki przeprowadzonego przeze mnie badania. Dodatkowym atutem jest większa ilość czasu, jaką w czasie zajęć wykładowca może poświęcić na ćwiczenie komunikacji, będącej nadrzędnym celem nauczania języka obcego.

Bibliografia

- Bonk C.J., Graham C.R., Cross J., Moore M.G., *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, San Francisco 2006.
- Claypole M., Pulverness A., *Blended learning: new resources for teaching business English*, IATEFL Brighton Conference Selections, Whitstable 2003.
- Czarkowski J., *E-learning dla dorosłych*, Warszawa 2012.
- Driscoll M., *Blended learning: let's Get Beyond the Hype*, 2002, http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf [dostęp: 5.04.2017].
- Europejski System Edukacji Elearningowej*, <http://www.esee.eu/index.php?id=171> [dostęp: 10.05.2017].
- Galbarczyk M., Jonatowska J., *Przewodnik metodyczny e-lektora*, Warszawa 2011.
- Oliver M., Trigwell K., *Can Blended Learning Be Redeemed*, "E-Learning" 2005, Vol. 2, No. 1. *Pete Sharma Associates*, <http://www.psa.eu.com/> [dostęp: 16.02.2018].
- Piskurich G.M., *Getting the Most from On-line Learning*, San Francisco 2004.
- Plebańska M., *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*, Warszawa 2011.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, "On the Horizon" 2001, Vol. 9, No. 5.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów*, Poznań 2000.
- Rice W.H., *Tworzenie serwisów e-learningowych z Moodle 1.9*, Gliwice 2010.

Sharma P., Barrett B., *Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom*, Oxford 2007.

Sharma P., *Blended learning*, „ELT Journal” 2010, Vol. 64(4).

Sharp R., Benfield G., Roberts G., Francis R., *The Undergraduate Experience of Blended E-learning: A Review of UK Literature Practice*, 2006, https://www.heacademy.ac.uk/system/files/sharpe_benfield_roberts_francis_0.pdf [dostęp: 5.04.2017].

Smith D.G., Baber E., *Teaching English with Information Technology*, London 2005.

Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2012–2016, GUS, Warszawa 2016, <http://szczecin.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/nauka-technika/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-wyniki-badan-statystycznych-z-lat-2012-2016,4,12.html> [dostęp: 24.04.2017].

Stecyk A., *E-learning i blended learning w edukacji: charakterystyka projektu LAMS WZiEU*, „Przedsiębiorczość i Edukacja” 2009, t. 5.

Tanaś M., *Wizerunki e-learningu – poszukiwania...*, „Trendy” 2016, nr 4.

The Definition Of Blended Learning, <http://www.teachthought.com/learning/blended-flipped-learning/the-definition-of-blended-learning/> [dostęp: 16.02.2018].

Thorne K., *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*, https://www.researchgate.net/publication/31737835_Blended_Learning_How_to_Integrate_Online_and_Traditional_Learning_K_Thorne [dostęp: 10.05.2017].

What is Blended Learning?, <https://blended.online.ucf.edu/about/what-is-blended-learning/> [dostęp: 16.02.2018].

Woźniak J., *E-learning w biznesie i edukacji*, Warszawa 2009.

Abstract

The effectiveness of acquiring specialist lexical material in English as a foreign language. The results of a research experiment comparing the efficiency of the traditional method and the blended learning formula

The purpose of this paper is to discuss the results of the experiment measuring the effectiveness of specialist vocabulary acquisition. The research compares the traditional approach and the use of blended learning methods in teaching specialist lexical items. The first part presents the concept of blended learning. The further part is devoted to the experiment itself, followed by the analysis of the obtained results.

Keywords: specialist language, medical language, traditional approach, blended learning

Marlena Kowalczyk-Jaworska
Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Rola rodzica w nauczaniu języków obcych na poziomie przedszkolnym

Wstęp

Już od kilku lat w Europie widoczna jest tendencja do stopniowego obniżania wieku rozpoczęcia obowiązkowej edukacji językowej. W przypadku Polski do 2008 roku dzieci zaczynały się uczyć języka obcego w IV klasie szkoły podstawowej, a po 2008 roku już w klasie I. Poprzez decyzję Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2014 roku wiek ten został ponownie obniżony. Do podstawy programowej obowiązującej w przedszkolach dodano obszar zwany „przygotowaniem do posługiwania się językiem obcym nowożytnym”, tym samym od roku szkolnego 2015/2016 w zakresie języka obcego kształcą się już wszystkie 5-latki, a od września 2017 roku także młodsze dzieci uczęszczające do przedszkoli. Rozporządzenie to uczyniło Polskę swego rodzaju pionierem, gdyż obowiązkowa nauka języka obcego od 3. roku życia dotyczy tylko Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) i większości Wspólnot Autonomicznych Hiszpanii¹.

W świetle postępujących zmian wielce istotne staje się badanie różnych aspektów nauczania języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym, w tym szczególnie czynników wpływających na przebieg tego procesu. Dzięki temu możliwe będzie zapewnienie uczniom jak najbardziej sprzyjających warunków do nauki i osiągnięcia jak najlepszych efektów. Na proces uczenia się bez wątpienia rzutują cechy rozwojowe i indywidualne dzieci, warunki, w jakich odbywają się zajęcia, umiejętności i podejście nauczyciela, a także środowisko domowe. Ten ostatni czynnik dotyczy zarówno statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, jak i bezpośredniego wpływu rodziców bądź opiekunów dziecka.

¹ *Key data on teaching languages at school in Europe*, Eurydice, Bruksela 2012.

Rodziny z wyższym statusem społeczno-ekonomicznym zazwyczaj charakteryzują się lepszym wykształceniem i częściej uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych. Bogactwo języka ojczystego rodziców, a szczególnie matki, oddziałuje na poziom opanowania języka obcego przez dziecko. Ponadto wyższe zarobki pozwalają na zakup większej liczby pomocy dydaktycznych, takich jak słowniki czy książki językowe².

W związku z tym, że dla kilkulatek rodzice są głównym autorytetem i modelem zachowań, przedszkolaki często przejmują ich opinie i nastawienie. Rodzice mogą mieć pozytywny wpływ na kształcenie językowe dziecka, gdy motywują je do nauki i w formie zabawy powtarzają z nimi materiał z zajęć. Jednakże gdy rodzice okazują swoją frustrację i niezadowolenie z efektów, jakie osiąga dziecko, bądź ze sposobu prowadzenia zajęć przez nauczyciela, motywacja przedszkolaka do udziału w zabawach językowych może drastycznie spaść.

Celem poniższego artykułu jest przedstawienie roli rodzica w nauczaniu języków obcych na poziomie przedszkolnym, a w szczególności skupienie się na tym, jakie opinie przeważają wśród rodziców oraz jaką wiedzę posiadają oni na temat edukacji językowej swoich dzieci. Wspomniane zostaną także formy zaangażowania rodziców w naukę. Ponadto artykuł opisuje wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród rodziców dzieci w wieku 3–5 lat.

Część teoretyczna

Badając proces nauczania języków obcych w kontekście przedszkola, należy się najpierw zastanowić, dlaczego właściwie uczymy języków tak małych uczniów oraz jakich efektów można się spodziewać. Ministerstwo Edukacji Narodowej³ jako jeden z celów wychowania przedszkolnego podaje:

[...] przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym poprzez rozbudzanie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych, a w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – rozwijanie świadomości istnienia odmienności językowej i kulturowej.

W podanych wytycznych Ministerstwa kluczowe wydają się trzy pojęcia: świadomość językowa, wrażliwość kulturowa i pozytywna motywacja. Poprzez świadomość językową rozumiemy świadomość istnienia symboli i reguł językowych oraz intencjonalne ich wykorzystywanie. Widoczna jest ona w zabawach polegających między innymi na tworzeniu rymów i porównywaniu słów⁴. Wrażliwość kulturowa natomiast odnosi się do zauważania i rozumienia podobieństw oraz różnic pomiędzy kulturą języka ojczystego a kulturą języ-

² H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.

³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, MEN, Warszawa 2014.

⁴ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, Lublin 2004.

ka docelowego⁵. Trzecim kluczowym terminem wprowadzonym w rozporządzeniu jest motywacja. Ogólnie mówiąc, dotyczy ona motywów decydujących o działaniach każdej osoby. Czynnikiem takich jest wiele, co widoczne jest w liczbie teorii powstałych w celu usystematyzowania wiedzy o motywacji⁶.

Podobnie o nauczaniu języków obcych dzieci wyrażają się również autorzy europejskich dokumentów. Jako korzyści płynące z wczesnej edukacji językowej uznaje się otwarcie na wielojęzyczność i różnorodność kulturową, a także budowanie empatii i szacunku dla odmienności. Ponadto mówi się, że kontakt z inną kulturą wspomaga ogólny rozwój dziecka, a w szczególności rozwój społeczny i intelektualny⁷.

Analizując wspomniane wyżej dokumenty, można wywnioskować, że nauczanie języków obcych w przedszkolu jest swego rodzaju budowaniem gruntu pod bardziej formalną edukację następującą w szkole podstawowej. Celem jest ukazanie dzieciom, że istnieją języki i kultury odmienne od tych, które znają, oraz że wszelkie różnice należy traktować z empatią i szacunkiem. Aktywności językowe w przedszkolu powinny też rozbudzać w dzieciach chęć kontynuacji kształcenia językowego na dalszych etapach edukacji. Warto zauważyć, że w cytowanych wyżej wytycznych nie wspomina się o biegłym opanowaniu języka czy swobodnym komunikowaniu się jako o realnych celach wychowania przedszkolnego.

Ministerstwo Edukacji Narodowej⁸ jasno podaje także, jakie umiejętności powinno posiadać dziecko kończące edukację w przedszkolu. W przypadku przygotowania do posługiwania się językiem obcym nowożytnym dziecko rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych;
- rozumie bardzo proste polecenia i reaguje na nie;
- powtarza rymowanki, proste wierszyki i śpiewa piosenki w grupie;
- rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami.

Jak widać, aktywności językowe, w których biorą udział dzieci, nie odbiegają od tych, które są im znane z codziennego pobytu w przedszkolu. Również w tym przypadku korzysta się z różnego rodzaju zabaw, rymowanek, piosenek i historyjek. Umiejętności rozwijane przez dzieci to głównie umiejętności bierne dotyczące słuchania i rozumienia. Czynności wspomagające użycie języka, np. śpiewanie piosenek, wykonywane są w grupie, co oznacza, że na tym etapie nie wymaga się jeszcze, aby dziecko używało języka samodzielnie.

⁵ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Rada Europy, Warszawa 2003.

⁶ Z. Dörnyei, P. Skehan, *Individual differences in second language learning*, [w:] C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford 2003.

⁷ *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook*, Komisja Europejska, Bruksela 2011.

⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 30 maja 2014 r.*, dz. cyt.

Część praktyczna

Opis badania

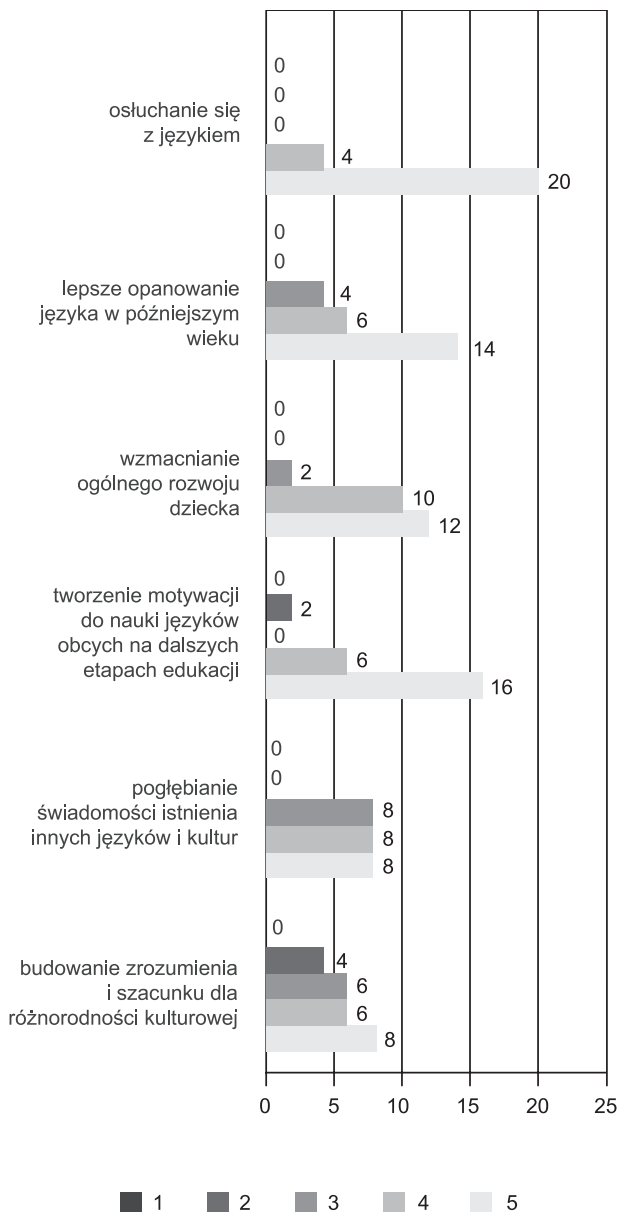
Dalsza część artykułu opisuje badanie empiryczne przeprowadzone przez autorkę artykułu. Założeniem badania jest poznanie wiedzy i opinii rodziców na temat celów i efektów nauczania języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym oraz stopnia i form zaangażowania rodziców w kształcenie językowe dzieci. Na badanie składa się ankieta zawierająca zestaw pytań zamkniętych jedno- lub wielokrotnego wyboru. Wypełnienie ankiety jest dobrowolne, a odpowiedzi – anonimowe.

W badaniu wzięły udział 24 osoby, w tym 22 kobiety i 2 mężczyźni. Połowa ankietowanych to osoby w wieku 31–35 lat. Na resztę badanych składa się 8 osób w wieku 36–40 lat i 4 osoby w wieku 25–30 lat. Przeważająca większość (20 osób) posiada wykształcenie wyższe, natomiast reszta ankietowanych – wykształcenie średnie. Trzy czwarte ocenia swoją sytuację materialną jako dobrą, 4 osoby jako bardzo dobrą, a 2 osoby jako średnią. Znajomość języka angielskiego wśród badanych jest dość zróżnicowana. Stopień swojej biegłości językowej oceniają jako zaawansowany, średniozaawansowany bądź podstawowy. Każdy z wymienionych poziomów został zadeklarowany przez 8 osób. Połowa ankietowanych to rodzice dzieci w wieku 5 lat, 6 osób – w wieku ponad 5 lat, 4 osoby – w wieku 4 lat oraz 2 osoby – w wieku 3 lat lub mniej. Większość dzieci ankietowanych uczy się języka angielskiego od 1–2 lat.

Wyniki

Pierwsze pytanie zadane badanym dotyczy celów nauki języka obcego u dzieci w wieku 3–5 lat. Rodzice są proszeni o ocenienie każdej z podanych opcji w skali 1–5, gdzie 1 oznacza *w ogóle nieważne*, a 5 – *bardzo ważne*. Część zaproponowanych celów kształcenia językowego zaczerpnięta została z oficjalnych wytycznych opisanych wyżej, natomiast reszta została stworzona na podstawie popularnych opinii pojawiających się wśród rodziców. Rysunek 1 prezentuje liczbę osób deklarujących poszczególne odpowiedzi w skali 1–5.

Z poniższych danych wynika, że najwyżej ocenianym przez ankietowanych celem edukacji językowej dzieci jest osłuchanie się z językiem. Znacząca większość oceniła tę opcję jako bardzo ważną. Poza osłuchaniem się z językiem najczęściej jako bardzo ważne (opcja 5 na skali) oznaczane były kolejno: tworzenie motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacji, lepsze opanowanie języka w późniejszym wieku oraz wzmocnienie ogólnego rozwoju dziecka. W przypadku dwóch pozostałych opcji – pogłębiania świadomości istnienia innych języków i kultur oraz budowania zrozumienia i szacunku dla różnorodności kulturowej – większość głosów rozkłada się między ocenami 3–5.

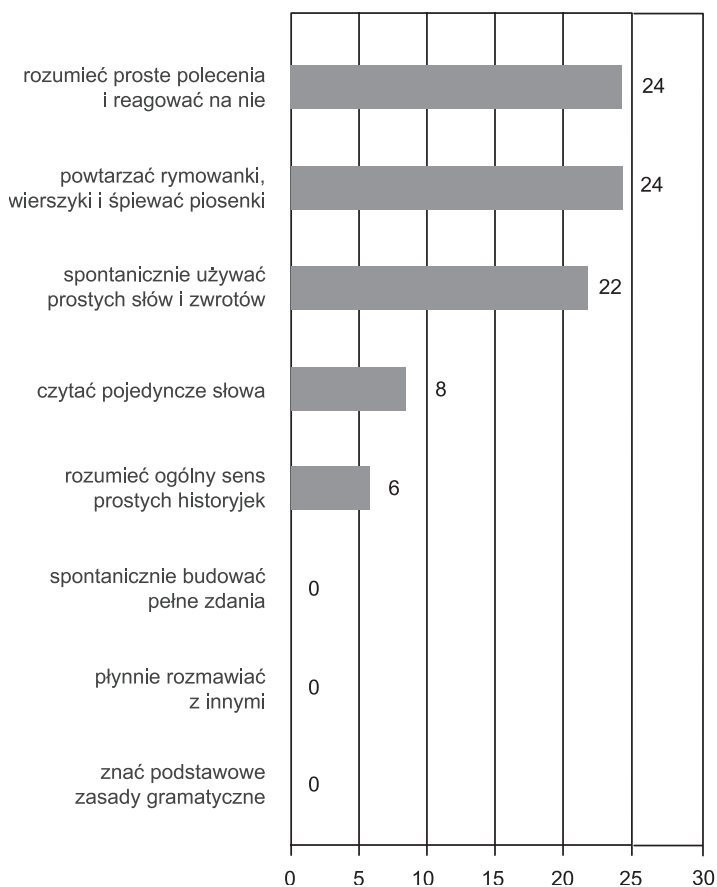


Rysunek 1. Jak ważne są podane cele nauki języka obcego u dzieci w wieku 3–5 lat?

Podane odpowiedzi sugerują, że rodzice przywiązują większą uwagę do celów stricte językowych typu osłuchanie się z językiem, a mniejszą do aspektu kulturowego, jaki niesie ze sobą edukacja językowa. Wydaje się także, że wyżej oceniane zostają te opcje, które dotyczą indywidualnego rozwoju dziecka, natomiast niżej te, które odnoszą się do funkcjonowania dziecka pośród innych ludzi. Istotne jest to, że opinie ankietowanych

w części nie pokrywają się z oficjalnymi wytycznymi instytucji, takich jak Komisja Europejska czy Ministerstwo Edukacji Narodowej. Rodzice dzieci przedszkolnych podchodzą do kształcenia językowego z innej perspektywy i nie traktują elementów kulturowych jako równoważnych z elementami językowymi.

Kolejne pytanie dotyczy umiejętności językowych, które posiada dziecko kończące wychowanie przedszkolne. Ankietowani proszeni są o zaznaczenie wszystkich odpowiedzi, z którymi się zgadzają. Lista zaproponowanych umiejętności stworzona została na podstawie rozporządzenia MEN⁹. Obejmuje także kilka dodatkowych zdolności, które dzieci zdobywają w późniejszym okresie. Wyniki prezentuje rysunek 2.



Rysunek 2. Co powinno umieć dziecko kończące kurs językowy w wieku przedszkolnym?

Wszyscy ankietowani jednogłośnie uznali, że przedszkolak kończący kształcenie językowe na tym etapie powinien rozumieć proste polecenia i reagować na nie oraz powtarzać rymowanki, wierszyki i śpiewać piosenki. Znacząca większość uznała także, że dziecko

⁹ Tamże.

jest już w stanie spontanicznie używać podstawowych słów i zwrotów. Rzadziej wybierane odpowiedzi to czytanie pojedynczych słów i rozumienie ogólnego sensu krótkich historyjek. Opcje, które nie zostały wybrane przez nikogo, to spontaniczne budowanie pełnych zdań, płynne rozmowy z innymi oraz znajomość podstawowych zasad gramatycznych.

Dane wskazują na to, że rodzice dość trafnie oceniają możliwości swoich dzieci. Zwracają oni dużą uwagę na umiejętności bierne oraz na rolę wierszyków i piosenek. Zdają sobie również sprawę z tego, że w tym wieku dzieci nie będą budować pełnych zdań i uczyć się gramatyki. W tej części odpowiedzi są zgodne z literaturą przedmiotu. Znacząca większość badanych jednak poza rozumieniem podstawowych zwrotów oczekuje już od dzieci spontanicznego ich używania, co nie jest przewidziane jako cel nauki w podstawie programowej dla przedszkoli. Okazuje się również, że rodzice nie doceniają możliwości swoich dzieci w zakresie rozumienia krótkich historyjek. Tylko jedna czwarta badanych uznała, że dzieci kończące wychowanie przedszkolne posiadają tę umiejętność. Część rodziców oczekuje także, że ich dzieci będą potrafiły czytać pojedyncze słowa. Jest to dość zaskakujące, ponieważ czytanie zazwyczaj nie wchodzi w skład sprawności rozwijanych podczas zajęć językowych w przedszkolu. Tendencję tę może tłumaczyć fakt, że większość osób, która zaznaczyła tę odpowiedź, to rodzice dzieci w wieku 5 lub więcej lat. Dzieci te zbliżają się do końca swej edukacji przedszkolnej i prawdopodobnie przygotowują się do pójścia do szkoły. Być może właśnie z tego powodu rodzicom zależy bardziej na umiejętnościach typowo szkolnych.

Ostatnie pytanie zadane rodzicom podczas badania dotyczy ich osobistego zaangażowania w kształcenie językowe dzieci. Zostali oni poproszeni o zaznaczenie w skali 1–5, gdzie 1 oznacza *nigdy*, a 5 – *bardzo często*, z jaką częstotliwością wykonują podane czynności związane z nauką języka obcego w domu. Okazuje się, że największą popularnością cieszy się zadawanie pytań o przerobiony materiał typu *Co dzisiaj robiliście?* lub *Jak jest kot po angielsku?* oraz słuchanie piosenek w języku obcym. Do aktywności najrzadziej wybieranych przez rodziców należą czytanie bajek oraz rozmawianie z dzieckiem w języku obcym. Szczegółowe wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Jak często wykonuje Pan/Pani podane czynności związane z nauką języka angielskiego w domu?

Jak często wykonuje Pan/Pani podane czynności związane z nauką języka angielskiego w domu?	1 (nigdy)	2	3	4	5 (bardzo często)
zadawanie pytań o przerobiony materiał	1	2	6	0	12
powtarzanie materiału poprzez gry i zabawy	2	8	4	10	0
słuchanie piosenek w języku obcym	0	0	6	10	8
oglądanie bajek w języku obcym	2	8	8	4	2
czytanie bajek w języku obcym	10	2	8	1	0
korzystanie z książek do nauki języka	4	6	4	6	4
korzystanie z edukacyjnych gier i programów komputerowych	2	4	8	8	1
rozmawianie z dzieckiem w języku obcym	8	4	10	1	0

Rodzice bardzo często pytają dzieci o to, czego się dzisiaj nauczyły, lub proszą o przetłumaczenie pojedynczych wyrazów. Choć wydaje się to najprostszym sposobem angażowania się w edukację dziecka, może również prowadzić do frustracji zarówno po stronie rodzica, jak i ucznia. Zdarza się, że przedszkolak nie potrafi odpowiedzieć na zadane pytanie, choć podczas zajęć świetnie radzi sobie z nowym słownictwem i dobrze je pamięta. Niewykluczone, że jest to spowodowane cechami rozwojowymi dzieci oraz faktem, że tłumaczenie zwrotów jest rzadko stosowaną techniką podczas zajęć językowych w tej grupie wiekowej.

Warto zwrócić uwagę także na to, że część rodziców dość rzadko sięga po gry i zabawy językowe. Wydają się one lepszym sposobem utrwalenia materiału niż odpytywanie z poznanych słówek, ponieważ odzwierciedlają techniki stosowane podczas zajęć oraz są bardziej atrakcyjne dla dzieci. Stosunkowo niewielu badanych decyduje się też na rozmawianie z dzieckiem w języku obcym. W dużej mierze są to osoby deklarujące swój stopień opanowania języka angielskiego jako podstawowy. Z tego powodu być może nie czują się na tyle pewnie, aby swobodnie używać języka. Mówienie do dziecka w języku obcym podczas codziennych sytuacji zapewnia mu dość naturalny kontakt z językiem oraz możliwość osłuchania się z jego dźwiękiem i przyzwyczajania do jego struktury.

Podsumowanie

W obecnych czasach, gdy wiek obowiązkowej edukacji stopniowo się obniża, dyskusowanie o różnych czynnikach wpływających na sukces językowy staje się jeszcze bardziej istotne i potrzebne. W kontekście nauczania grup przedszkolnych pozostaje jeszcze wiele aspektów do zbadania, od wpływu cech rozwojowych i indywidualnych dzieci na uczenie się języka do znaczenia dla tego procesu nauczycieli i rodziców.

Badanie opisane w artykule jest próbą rozwinięcia jednego z czynników decydujących o sukcesie językowym – roli rodzica. Uzyskane dane pokazują, że część rodziców nie zdaje sobie sprawy z tego, jakie cele dziecko powinno osiągnąć po ukończeniu kształcenia językowego na etapie przedszkolnym. Patrzą oni na naukę swojego dziecka z perspektywy innej niż ta przyjęta przez instytucje. Rozwiązaniem tej rozbieżności może być edukowanie rodziców i pokazywanie im, jak przebiega nauka języka obcego w przedszkolu oraz czego realnie można oczekiwać. Tym sposobem można by uniknąć rozczarowania w sytuacji, gdy umiejętności dziecka nie dorównują oczekiwaniom rodziców.

Kolejny aspekt, o którym warto mówić rodzicom dzieci w wieku 3–5 lat, to formy pracy z dzieckiem w domu. Rodzice pomimo ogromnych chęci mogą nie wiedzieć, jakie aktywności wykorzystywać oraz z jakich materiałów korzystać, aby przyczynić się do sukcesu językowego dziecka. W tym przypadku także mogłaby pomóc wiedza dotycząca tego, w jaki sposób dzieci uczą się podczas zajęć oraz jakich pomocy naukowych się wtedy używa.

Opisane badanie zostało przeprowadzone na dość małą skalę, co wyklucza wyciąganie wniosków na całą populację. Wyniki ankiet pokazują jednak pewne trendy i kierunki, w których warto iść, przeprowadzając kolejne badania. Poza uwzględnieniem większej

liczby uczestników warto zbadać korelacje pomiędzy wiekiem czy poziomem językowym rodzica a wiedzą i poglądami na temat nauczania na poziomie przedszkolnym.

Rodzice bez wątpienia pełnią bardzo istotną rolę w edukacji swoich dzieci, w związku z czym warto zadbać o to, aby mieli oni wystarczającą wiedzę i możliwości, które pozwolą na usprawnienie procesu uczenia się języków obcych w kontekście przedszkolnym.

Bibliografia

Dörnyei Z., Skehan P., *Individual differences in second language learning*, [w:] C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford 2003.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Rada Europy, Warszawa 2003.

Key data on teaching languages at school in Europe, Eurydice, Bruksela 2012.

Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.

Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka*, Lublin 2004.

Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook, Komisja Europejska, Bruksela 2011.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, MEN, Warszawa 2014.

Abstract

The role of parents in foreign language learning at pre-primary level

The age at which European children start obligatory foreign language education becomes lower and lower. In several member countries of the EU, including Poland, students begin their foreign language classes as early as preschool. Hence, it becomes crucial to research various aspects of foreign language learning at pre-primary level. Parents, who constitute one of the factors influencing the process, seem to play an important role in this age group, as they are undoubtedly role models for such young children. The aim of the article is to examine what parents of very young learners actually know and think about their children's foreign language learning. The text will include an analysis and discussion of data obtained from questionnaires conducted among parents of children aged 3 to 5.

Keywords: very young learners, preschool, parents, foreign language learning

Leonid Moskovkin
Petersburski Uniwersytet Państwowy
Krzysztof Kusal
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Опыт стандартизированного описания лингводидактических источников (на материале учебников русского языка для поляков XVIII века)

1. Постановка проблемы

Развитие истории лингводидактики как особого направления научных исследований неизбежно порождает интерес исследователей к методологии исторической науки и вызывает появление сопутствующих исторических дисциплин, без которых эти исследования квалифицированно проводиться не могут, – лингводидактической историографии и лингводидактического источниковедения. Если по лингводидактической историографии имеются отдельные работы, то лингводидактическое источниковедение еще находится в стадии своего зарождения. Вместе с тем, уже понятны источниковедческие проблемы, которые должны быть решены в ближайшее время. Это проблемы обоснования типологии лингводидактических источников с описанием характерных черт каждого типа источников и определения правил работы с ними.

Лингводидактическое источниковедение следует рассматривать как одно из направлений педагогического источниковедения, области научного знания, получившего развитие с 1960-х гг. Если учитывать только российский вклад в его создание, то очевидно, что разработаны его методологические основы [Иванов 1968; Раскин 1986; Анисов 1987], классификации педагогических источников [Раскин 1989], вопросы

их анализа [Васильев 1972; Анисов 1975]. Проблемам педагогического источниковедения посвящен ряд диссертаций (одна из наиболее интересных – [Климашкина 2006]). При этом специальных работ по лингводидактическому источниковедению в российской научной литературе нами не обнаружено, хотя и очевидно, что это направление обладает специфическими чертами, обусловленными спецификой лингводидактических источников.

В исторической науке принята широкая трактовка термина «источник». Под источниками истории понимают весь дошедший до нашего времени комплекс документов и предметов материальной культуры, который включается в контекст исторического исследования. Л.Н. Пушкарев выделяет семь основных типов исторических источников: вещественные, письменные, устные, этнографические источники, данные языка, кино- и фотодокументы, фонодокументы, а также два переходных типа: данные антропологии и географическая среда (основанием для этой классификации послужил способ кодирования заключенной в источниках информации) [Пушкарев 1975: 255]. Для специалистов по истории лингводидактики наибольшую значимость имеют письменные источники: произведения учебной литературы (грамматики, словари, разговорники, письмовники, собрания пословиц, книги для чтения), методической литературы (наставления, учебные программы, образцы уроков), юридические документы (постановления органов государственной власти, регламенты учебных заведений, протоколы заседаний различных организаций), личные документы и материалы (письма, отчеты, формулярные списки, письменные работы учащихся), произведения мемуарной литературы, художественные и публицистические произведения.

Одной из важных источниковедческих проблем является разработка стандартной формы описания лингводидактических источников, которая должна быть адресована прежде всего историкам лингводидактики, и, следовательно, должна содержать не только библиографические сведения, но и дополнительную информацию, необходимую исследователям и облегчающую их работу. Поскольку лингводидактическое источниковедение еще находится в стадии своего становления, такая форма не создана, и задача ее создания вообще никогда ранее не ставилась. Тем не менее, представляется, что на современном этапе развития науки такая форма вполне может быть разработана. В данной статье будет предложена стандартная форма описания печатных учебников иностранного языка и будут даны примеры ее заполнения на материале данных об учебниках русского языка для поляков, изданных в XVIII веке, – учебниках М. Любовича [Lubowicz 1778], Ф.Я. Макульского [Makulski 1795] и М.Г. Зубаковича [Zubakowicz 1800].

2. Стандартизация описания источников

Вопрос о стандартизации описания источников (письменных и печатных документов) на протяжении долгого времени интересовал главным образом работников библиотек и архивов, которые вели библиографические записи, облегчающие поиск

и систематизацию этих источников. В разных странах были утверждены свои правила библиографических записей, хотя и отмечается тенденция к их унификации.

В России разработана система государственных стандартов, регламентирующих правила библиографических записей. Существуют общие правила библиографических записей [ГОСТ 2004], правила оформления библиографических ссылок [ГОСТ 2008] и заголовков библиографических записей [ГОСТ 2001a], правила сокращения слов и словосочетаний на русском языке [ГОСТ 2012], правила описания электронных ресурсов [ГОСТ 2001b] и т.д.

В Польше до недавнего времени действовали принципы сокращенного библиографического описания источников. Они были сформулированы свыше 25 лет тому назад и допускали некоторую степень факультативности (в частности в области знаков препинания) при условии, что графические выделения и упрощенная пунктуация сохранят читабельность записи [Lenartowicz 1976; 1983; 2001].

С июля 2002 года действует новый государственный стандарт (норма PN-ISO 690 Документация. Библиографические примечания), который заменил норму PN-79/N-01222.07 и по сравнению с предыдущей системой внес ряд существенных изменений [см. Szkutnik 2011: 434–451; Klenczon, Jaroszewicz 2015].

Существует также международное стандартизированное библиографическое описание ISBD, составленное Международной федерацией библиотечных ассоциаций и учреждений (IFLA) [ISBD 2011].

Все указанные виды библиографических записей, которые используются для идентификации библиотечных материалов и осуществления их поиска, могут быть полезны и специалистам по истории лингводидактики. Вместе с тем, важная для исследователей информация, касающаяся авторства источника, его содержания и связей с другими источниками, в библиографические описания не включается.

В качестве основы для стандартной формы описания лингводидактических источников в большей степени подходит «Formulaire de saisie d'une nouvelle notice» (Формуляр заявки для новой библиографической записи), разработанный французскими учеными Бернаром Коломба и Арно Пельфреном для интернет-сайта «Corpus des textes linguistiques fondamentaux» (Корпус фундаментальных лингвистических текстов) [Colombat, Pelfrène 2012]. Существует и англоязычная версия этого формуляра «Entry form for a new bibliographical record».

Б. Коломба и А. Пельфрен предложили форму для стандартизированного описания лингвистических источников, главным образом грамматических трудов, и пример заполнения этой формы. В ней кроме библиографических данных указываются сведения об авторах и содержании книги, о той роли, которую книга сыграла в истории лингвистической науки, и о том, какие источники повлияли на ее возникновение. Хотя эта форма не учитывает ряда данных, необходимых исследователям истории лингводидактики, но в целом она достаточно полно отражает потребности исследователей и с некоторыми доработками может быть использована в лингводидактическом источниковедении.

3. Основные разделы стандартной формы описания лингводидактических источников (на материале учебников)

В стандартной форме описания лингводидактических источников (учебников) целесообразно выделить три основных блока:

- общие библиографические сведения об учебнике;
- сведения об авторе (авторах);
- данные о содержании учебника и его связи с предшествующими и последующими книгами.

Рассмотрим каждый из этих блоков подробнее.

Первый блок «Общие библиографические сведения» содержит внешнее описание учебника. В нем указывается название учебника, место и название издательства (типографии), год издания, объем (количество страниц). Перевод названия на родной язык исследователя, как это предлагают в своей форме Б. Коломба и А. Пельфрен, по нашему мнению, особого смысла не имеет, поэтому и не включается в предлагаемую нами форму. Кроме того, заполняются данные о первом издании учебника, о последующих изданиях, о наличии современной репродукции текста и о его доступности. Если «Общие библиографические сведения» описывают внешнюю сторону источника, то остальные разделы стандартной формы фиксируют результаты его научного изучения.

Блок «Сведения об авторе (авторах)» содержит полное имя авторов, годы их жизни, краткую биографию. Если книга анонимная и удалось восстановить имена ее автора (авторов), то в данном разделе дается о них информация. Так, например, на титульном листе известного в XVIII веке учебника русского языка для французов «*Élèmens de la langue russe*» [Charpentier, Marignan 1768] имя автора не указано, но из приведенного в начале учебника посвящения директору Императорской Академии наук графу В.Г. Орлову следует, что учебник принадлежит перу некоего Шарпантье (без имени!). Проведенные нами изыскания в библиотеках и в Санкт-Петербургском филиале Архива Российской Академии наук позволили установить имя Шапрантье – Жан-Батист, в России Иван Карлович, и значимые для исследования учебника факты его биографии [Власов, Московкин 2007]. Кроме того, из предисловия, написанного Шарпантье, мы узнаем, что грамматический раздел его учебника составлен неким де Мариньяном. Дополнительные исследования позволили установить имя де Мариньяна (Франсуа) и факты его биографии. Все эти сведения могут войти во второй блок формы описания учебника «*Élèmens de la langue russe*».

Третий блок «Данные о содержании учебника и его связи с предшествующими и последующими книгами» включает описание типа учебника, его адресата, указание на язык, которому предполагается обучать, метаязык описания и язык примеров. В этом блоке описываются основные части (разделы) учебника с указанием страниц, а также указывается, какая методическая концепция в этом учебнике отражена. В отдельных графах указываются источники учебника, его новизна по сравнению с предшествующими учебниками и последующие учебники, на создание которых он повлиял.

Предусмотрена графа «Дополнительные сведения о создании и издании учебника», которая заполняется, если в выходных данных учебника не указаны название издательства или типографии или год издания, и исследователем проводилась специальная работа по их установлению. Так, анонимный учебник русского языка для французов «Grammaire Francoise et Russe en Langue moderne accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la Facilité du Commerce. Грамматика Французская и Руская нынѣшняго языка сообщена съ малымъ Леѣикономъ ради удобства сообщества» [1730] вышел в свет без указания названия типографии. В ходе исследования был обнаружен «Реестръ книгъ по нынѣ въ типографіи государственныя академіи наукъ печатаныхъ», который позволил установить, что этот учебник был напечатан в типографии Императорской Академии наук [Власов, Московкин 2008]. Все эти данные могут найти отражение в третьем блоке формы описания «Grammaire Francoise et Russe...».

Завершается третий блок библиографическим списком.

4. Примеры заполнения стандартной формы описания лингводидактических источников

Приведем в качестве примеров стандартизированное описание трех изданных в XVIII веке учебников русского языка для поляков.

4.1. Учебник М. Любовича

Параметры описания	Ячейки для заполнения
Выходные данные учебника	Grammatyka rossyiska. W Poczajowie, w WW. OO. Bazylianów, 1778. 196 s.
Выходные данные предыдущих изданий	Предыдущих изданий нет.
Выходные данные последующих изданий	Имеются сведения, что вышли два стереотипных последующих издания учебника: Grammatyka rossyiska. W Poczajowie w WW. OO. Bazylianów 1780. Grammatyka rossyiska. W Poczajowie w WW. OO. Bazylianów 1783. Нами они не обнаружены.
Современная репродукция	Отсутствует
Доступность текста	Рукопись учебника хранилась в библиотеке Варшавского университета, но в 1944 г. была утрачена. Экземпляры учебника находятся в нескольких библиотеках, в том числе в Российской национальной библиотеке в Санкт-Петербурге (без титульного листа) и в библиотеке им. Оссолинских во Вроцлаве.

Параметры описания	Ячейки для заполнения
Полное имя автора	Mikołai Lubowicz Миколай Любович Автор указывает свой статус – K. Ł. O. y A. pisarz. Инициалы не расшифрованы.
Годы жизни автора	Не установлены.
Биография автора	В 1770-е гг. М. Любович служил писарем в аппарате генерала земель подольских Адама Казимира Чарторыйского. По предположению Г.М. Милейковской, в 1785 г. он опубликовал несколько статей в «Магазине Варшавском» под псевдонимом P.L. (Pan Lubowicz).
Имя соавтора	Нет.
Годы жизни соавтора	Нет.
Биография соавтора	Нет.
Тип учебника	Грамматика, начальный курс
Адресат учебника	Е. Крыжановский писал, что по этой грамматике обучали русскому языку в школах в русских областях Польши в период ее разделов (Крыжановский 1882), однако Я. Волчук не нашла доказательств этого. Она указывает, что грамматика Л. была предназначена не для школьного обучения, а для самообучения лиц, занимавшихся исследованием архивных материалов и церковнославянских книг (Wołchukowa 1982).
Язык, которому обучают	Русский
Метаязык (язык описания)	Польский
Язык примеров	Русский
Основные части учебника (с указанием страниц)	Посвящение князю Адаму Казимиру Чарторыйскому. Część I. O nauce dobrego pisania y czytania po rossyysku (§ 1–51; с. 1–24). Część II. O Imeniu (§ 52–177; с. 25–75). Część III. O Słowie (De verbo) (178–340; с. 76–147). Część IV. O Posyłkowych, albo Służebnych Częściach Mowy (De Auxiliaribus seu servilibus partibus orationis) (§ 341–381; с. 148–166). Część V. O Ułożeniu Części Mowy (De constructione Partium Orationis) (§ 382–504; с. 166–193).

Параметры описания	Ячейки для заполнения
Какая методическая концепция отражена в учебнике	Автор стремился опустить детали и подробности русской грамматики и оставить в книге только самое главное. По этой причине ее можно было использовать на начальном этапе школьного обучения грамматике, чтобы затем на этой основе развивать умения чтения, письма и устной речи.
Источники	Ломоносов М.В. Российская грамматика. 2-е изд. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1765.
Новизна учебника по сравнению с предшествующими учебниками	Учебник является не переводом «Российской грамматики» М.В. Ломоносова, как считали многие ученые, а ее творческой переработкой. Материал грамматики Ломоносова минимизирован и упрощен. Опущены упоминания о том, что для польского читателя не имело практического значения. В некоторых случаях автор ввел дополнил информацию о церковнославянском языке.
Произведения, на которые оказал влияние учебник	По мнению Г.М. Милейковской, грамматика оказала влияние на формирование польской грамматической терминологии, отчасти на терминологию учебника польского языка «Grammatyka dla szkół państwowych» Онуфрия Копчиньского (Милейковская 1967).
Дополнительные сведения о создании и издании учебника	Учебник создавался по инициативе генерала земель подольских Адама Казимира Чарторыйского, который выступил и в качестве редактора текста.
Библиография	<p>Крыжановский Е. Учебные заведения в русских областях Польши в период ее разделов // Киевская старина, 1882. Т. 1. Март.</p> <p>Miterzanka M. Działalność pedagogiczna Adama ks. Czartoryskiego generała ziem podolskich. Warszawa: Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, 1931. 340 s.</p> <p>Cieśla M. O pewnym polskim podręczniku do nauki języka rosyjskiego z roku 1778 // Język Rosyjski. 1956. No. 1. S. 25–29.</p> <p>Sielicki F. Łomonosow w Polsce // Slavia Orientalis. 1962. No. 2. S. 159–182.</p> <p>Милейковская Г.М. К истории славянской грамматической терминологии // Slavia. 1967. No. 1. S. 47–58.</p> <p>Малэк Э., Вавжинчик Я. Малоизвестный польский перевод «Российской грамматики» М.В. Ломоносова // Русская литература. 1973. № 3. С. 96–97.</p> <p>Cieśla M. Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974. 370 s.</p> <p>Witkowski W. Gramatyka M. Lubowicza i pierwsze podręczniki języka rosyjskiego dla Polaków // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. 1986. N. 82. S. 187–194.</p> <p>Wółczuk J. Znajomość i nauczanie języka rosyjskiego w Polsce do roku 1832. Wrocław, 1992 (Acta Universitatis Wratislaviensis. No 1149).</p>

4.2. Учебник Ф.Я. Макульского

Параметры описания	Ячейки для заполнения
Выходные данные учебника	Łatwy sposób nauczania się po rosyjsku i po polsku czytać i pisać w różnych odmianach liter, tak drukowanych, jako też i skoropisu, z przydaniem modlitw, rozmów, wierszów, anekdotów, listów, liczb arabskich, rzymskich, ruskich i słow pod alfabetem co potrzebniejszych a używanych najczęściej. w Warszawie. W Drukarni P. Zawadzkiego. 1795. 194 s.
Выходные данные предыдущих изданий	Нет
Выходные данные последующих изданий	Нет
Современная репродукция	Нет
Доступность текста	Экземпляры учебника находятся в нескольких библиотеках. Один из них хранится в Российской национальной библиотеке в Санкт-Петербурге.
Полное имя автора	Franciszek Jaksa Makulski Францишек Якса Макульский В тексте учебника приведены только инициалы FJM.
Годы жизни автора	Родился около 1740 г. на Украине. Год смерти не установлен. По одним данным Ф.Я. Макульский умер в Варшаве в 1795 г., по другим, в 1794 году. По мнению К. Максимович, он был жив еще в 1806 г.
Биография автора	Ф.М. Макульский учился в Новодворских школах в Кракове. В 1751 г. поступил в Краковскую духовную академию, где прошел полный курс обучения, включая теологию (примерно до 1760 г.). Выучил латинский, французский и русский языки. О его жизни в 1770-е и начале 1780-х годах ничего неизвестно. В 1787 г. он служил учителем в Немировской кадетской школе (какие предметы преподавал, неизвестно). В 1788–1789 гг. жил на Смоленщине в имении Францишка Ксаверия Любомирского, а затем на Украине. В 1789 г. Макульский переехал в Варшаву, где под инициалами F.M. напечатал первый сборник своих стихотворений «Rocznica sejmu polskiego ...». В дальнейшем стал одним из известнейших писателей периода четырехлетнего сейма в Польше, опубликовал множество стихотворных и публицистических произведений, а также несколько переводов. Особенно плодотворным был для него 1790 год. С 1792 г. Макульский служил секретарем Департамента Регистратуры Варшавского магистрата.

Параметры описания	Ячейки для заполнения
	<p>После поражения Варшавского восстания 1795 года Макульский опубликовал учебник русского языка для поляков «Łatwy sposób nauczenia się po rosyjsku i po polsku czytać i pisać w różnych odmianach liter, tak druku jakoteż i skoropisu, z przydaniem modlitw, rozmów, wierszów, anekdotów i t. d. i słow pod alfabetem co potrzebniejszych, przez F. J. M.» (Warszawa, 1795), а затем и «Букварь для обучения юношества чтению по Россійски и по Польски. Elementarz dla uczenia młodzieży czytać po Rossyjsku I po Polsku. W Berdyczowie roku 1797».</p>
Имя соавтора	Нет.
Годы жизни соавтора	Нет.
Биография соавтора	Нет.
Тип учебника	Букварь
Адресат учебника	Адресовано широкому кругу учащихся, особенно тем, кто хотел научиться читать и писать по-русски.
Язык, которому обучают	Русский
Метаязык (язык описания)	Польский
Язык примеров	Русский
Основные части учебника (с указанием страниц)	<p>Вступление (с. 3). Алфавит, правила чтения (с. 4–19). Слоги (с. 20–23). Простейшие тексты для чтения, в том числе молитвы (с. 24–77). Литературные тексты, в том числе Преложения псалмов М.В. Ломоносова (с. 78–93). Диалоги на бытовые темы (с. 94–113). Пословицы, поговорки и сентенции (с. 114–117). Тексты для чтения без перевода на польский язык (с. 118–123), Тексты на польском языке для перевода на русский язык (с. 124–127). Фразы и тексты с переводом на польский язык для анализа (с. 128–131). Таблицы арабских, римских и церковных чисел, таблицы умножения (с. 132–135). Польско-русский словарь (с. 136–191). Ода М.В. Ломоносова «Утреннее размышление о Божием величестве» (с. 192–194).</p>

Параметры описания	Ячейки для заполнения
Какая методическая концепция отражена в учебнике	В учебнике отражена концепция текстового метода обучения, характерная для букварей и азбук и ориентированная на формирование умений чтения и письма. В нем содержится большая хрестоматийная часть.
Источники	Азбуки, разговорники, собрания текстов и пословиц. Rodde J. Russische Sprachlehre zum bestem der deutschen Jugend eingerichtet von Jac. Rodde. Riga, 1773.
Новизна учебника по сравнению с предшествующими учебниками	Среди учебников русского языка для поляков это был первый учебник, в который были включены русские религиозные, бытовые и художественные тексты. Впервые давался материал для сравнения русского и польского языков.
Произведения, на которые оказал влияние учебник	Учебник мог оказать влияние на создание последующих учебников русского языка для поляков, в частности самоучителей русского языка К. Токарева (1838), В. Рклицкого (1839), Н. Балясного (1870), П. фон Рейснера (1897–1901).
Дополнительные сведения о создании и издании учебника	Нет.
Библиография	<p>Łukaszewicz J. Historia szkół w Koronie i w Wielkiem Księstwie Litewskiem od najdawniejszych czasów aż do roku 1794. Tom 2. Poznań 1850. S. 95; Предисловие // Балясный Н. Самоучитель русского языка для умеющих читать по польски. Варшава, 1870. С. 1.</p> <p>Smoleński Wł. Publicyści anonimowi z końca wieku XVIII // Przegląd Historyczny. 1912. Tom 14. Zeszyt 2. S. 200.</p> <p>Borowy W. O poezji polskiej XVIII w. Kraków, 1948.</p> <p>Rabowicz E. Makulski // Polski słownik biograficzny. T. 19. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1974. S. 259–262;</p> <p>Kostkiewiczowa T. Horyzonty wyobraźni. Warszawa, 1984.</p> <p>Witkowski W. Gramatyka M. Lubowicza i pierwsze podręczniki języka rosyjskiego dla Polaków // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. DCCCI. Prace językoznawcze. 1986. Zeszyt 82. S. 187–194.</p> <p>Wolczuk J. Znajomość i nauczanie języka rosyjskiego w Polsce do roku 1832. Wrocław, 1992 (Acta Universitatis Wratislaviensis. No 1149).</p> <p>Maksimowicz K. Franciszek Jaksa Makulski // Pisarze polskiego oświecenia. Tom 2. Pod redakcją T. Kostkiewiczowej i Z. Golińskiego. Warszawa, 1994. S. 535–556.</p>

4.3. Учебник М.Г. Зубаковича

Параметры описания	Ячейки для заполнения
Выходные данные учебника	Krótka Rossyjska grammatyka dla szkół narodowych Imperium Rosyjskiego za Najwyższym nakazem ś. p. Katarzyny II w 1790 roku wydana, na język Polski w Wilnie przy Szkole Głównej Lit. przetłomaczona y wielu uwagami sławniejszych w tym rodzaju Rosyjskich autorów pomnożona. W Wilnie, w Drukarni Dyecezejalney, 1800. 122 s.
Выходные данные предыдущих изданий	Нет.
Выходные данные последующих изданий	Krótka Rossyjska grammatyka dla szkół narodowych Imperium Rosyjskiego. W Wilnie: w drukarni Dyecezejalney, 1809.
Современная репродукция	Отсутствует
Доступность текста	Экземпляры учебника находятся в нескольких библиотеках. Один из них хранится в Российской национальной библиотеке в Санкт-Петербурге.
Полное имя автора	Zubakowicz Marcin Зубакович (Зубовский) Мартын Герасимович В тексте учебника в конце посвящения даны только инициалы М. Z. Имя автора было установлено Р.В. Волошинским (Wołosziński 1794).
Годы жизни автора	1769–?
Биография автора	М. Зубакович в 1787–1791 гг. обучался в Могилевской духовной семинарии. В 1791–1795 гг. преподавал русский язык в Чаусовском малом народном училище. В 1795–1797 гг. служил в канцелярии Виленского губернатора Репнина. В 1797–1799 гг. преподавал русский язык в Могилевском главном народном училище, в 1799–1803 гг. в Виленском университете, в 1803–1809 гг. в Виленской гимназии. В 1809 году Зубакович сменил фамилию на Зубовский, так как его род в Могилевском дворянском собрании был признан в шляхетском достоинстве, и поступил на службу в российскую армию. Будучи поручиком Симбирского пехотного полка, принимал участие в Отечественной войне 1812 г. с французами.
Имя соавтора	Нет
Годы жизни соавтора	Нет

Параметры описания	Ячейки для заполнения
Биография соавтора	Нет
Тип учебника	Грамматика, начальный курс
Адресат учебника	Учащиеся польских народных училищ.
Язык, которому обучают	Русский
Метаязык (язык описания)	Польский
Язык примеров	Русский
Основные части учебника (с указанием страниц)	<p>Посвящение литовскому губернатору И.Г. Фризелю.</p> <p>Алфавит, правила чтения (с. 1–6).</p> <p>Псалмы, в том числе Преложение псалма 1 М.В. Ломоносова (с. 6–9).</p> <p>О добром писании, частях речи (с. 9–23).</p> <p>Имя (с. 23–36).</p> <p>Местоимение (с. 36–45).</p> <p>Глагол (с. 45–81).</p> <p>Наречие (с. 81–82).</p> <p>Предлоги (с. 83–85).</p> <p>Грамматический разбор слов (с. 85–88).</p> <p>Словообразование, синтаксис (с. 88–124).</p> <p>После с. 124 прописи.</p>
Какая методическая концепция отражена в учебнике	В учебнике отражена концепция школьного образования, в соответствии с которой на первом этапе обучения ученикам необходимо было выучить грамматику, выступавшей основой для дальнейшего развития умений чтения, письма и устной речи.
Источники	<p>«Краткая российская грамматика, изданная для народных училищ Российской империи...» Е.Б. Сырейщикова (СПб., 1787).</p> <p>Грамматическая терминология заимствована из учебника польского языка Онуфрия Копчиньского «Grammatyka dla szkół narodowych».</p>
Новизна учебника по сравнению с предшествующими учебниками	Хотя считается, что это перевод «Краткой российской грамматики» Сырейщикова, это не перевод ее, а творческая переработка, дополненная правилами, извлеченными из других русских грамматик. Автор опустил предисловие Сырейщикова, ввел материал для чтения и письма.
Произведения, на которые оказал влияние учебник	Не установлены

Параметры описания	Ячейки для заполнения
Дополнительные сведения о создании и издании учебника	Нет.
Библиография	<p>Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из Архива Министерства народного просвещения. Т. 1. Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа. СПб., 1893.</p> <p>Wołosziński R.W. Polsko-rosyjskie związki w naukach społecznych 1801–1830. Warszawa, 1974.</p> <p>Wołchukowa J. Nauchanie języka rosyjskiego w Uniwersytecie Wileńskim w latach 1803 – 1832 // Acta Universitatis Wratislaviensis. No. 610. Slavica Wratislaviensia, XXIII. Wrocław, 1982. S. 81–98.</p> <p>Witkowski W. Gramatyka M. Lubowicza i pierwsze podręczniki języka rosyjskiego dla Polaków // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. DCCCI. Prace językoznawcze. 1986. Zeszyt 82. S. 187–194.</p> <p>Wołczuk J. Znajomość i nauczanie języka rosyjskiego w Polsce do roku 1832. Wrocław, 1992 (Acta Universitatis Wratislaviensis. No 1149).</p>

5. Выводы

Стандартная форма описания лингводидактических источников включает наиболее важную информацию о каждом из них. Она в значительной степени облегчает деятельность исследователя в области истории лингводидактики, так как в концентрированном виде содержит описание основных результатов исследования каждого источника. Естественно, что по мере появления новых данных об источнике форма будет пополняться.

В данной статье была рассмотрена стандартная форма описания учебников и в качестве примера были приведены описания первых учебников русского языка для учащихся – учебников М. Любовича, Ф.Я. Макульского и М.Г. Зубаковича. Точно также могут быть описаны другие виды учебных изданий и другие типы лингводидактических источников. При этом возможно, что стандартная форма их описания в некоторых случаях потребует отражения какой-либо другой нужной исследователям информации. Не исключено, что для описания рукописных источников потребуются своя специфическая форма.

Стандартные описания лингводидактических источников могут быть размещены на специальном интернет-сайте, адресованном специалистам по истории лингводидактики, или опубликованы в специальном справочном пособии.

Литература

Charpentier, Marignan, *Éléments de la langue russe ou Méthode courte et facile pour apprendre cette langue conformément à l'usage*, Saint-Petersbourg 1768.

Colombat B., Pelfrène A., *Formulaire de saisie d'une nouvelle notice*, http://ctlf.ens-lyon.fr/documents/ct_nouvelle_notice.asp [дата обращения: 25.07.2014].

Grammaire Francoise et Russe en Langue moderne accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la Facilité du Commerce. Грамматика Французская и Руская нынгишняго языка сообщена съ малымъ Леѣикономъ ради удобности сообщества, St. Petersburg 1730.

ISBD: *International standard bibliographic description*, Berlin–München 2011.

Lubowicz M., *Grammatyka rossyiska*. Poczajow 1778.

Makulski F., *Łatwy sposób nauczenia się po rossyisku i po polsku czytać i pisać w różnych odmianach liter, tak drukowanych, jako też i skoropisu, z przydaniem modlitw, rozmów, wierszów, anekdotów, listów, liczb arabskich, rzymskich, ruskich i słow pod alfabetem co potrzebniejszych a używanych najczęściej*, Warszawa 1795.

Zubakowicz M., *Krótka Rossyjska grammatyka dla szkół narodowych Imperium Rossyjskiego za Najwyższym nakazem ś. p. Katarzyny II w 1790 roku wydana, na język Polski w Wilnie przy Szkole Głównej Lit. przetłomaczona y wielu uwagami sławniejszych w tym rodzaju Rossyjskich autorów pomnożona*. Wilno 1800.

Анисов М.И., *Основные требования к анализу историко-педагогических источников*, Москва 1975.

Анисов М.И., *Источниковедческие основы историко-педагогического исследования*, Москва 1987.

Васильев К.И., *Работа с архивным материалом* // „Методы педагогического исследования”, Москва 1972, с. 145–156.

Власов С.В., Московкин Л.В., *Из истории создания учебников русского языка как иностранного в России: «Основы русского языка» Шарпантье и Мариньяна (1768)* // „Мир русского слова”, № 1–2, 2007, с. 72–80.

Власов С.В., Московкин Л.В., *Из истории создания учебников русского языка как иностранного в России: «Грамматика французская и русская...» (1730 год)* // „Мир русского слова”, № 2, 2008, с. 82–90.

ГОСТ 2001а – ГОСТ 7.80-2000. СИБИД. *Библиографическая запись. Заголовок. Общие требования и правила составления*, Москва 2001.

ГОСТ 2001б – ГОСТ 7.82–2001. СИБИД. *Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Общие требования и правила составления*, Москва 2001.

ГОСТ 2004 – ГОСТ 7.1–2003. СИБИД. *Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления*, Москва 2004.

ГОСТ 2008 – ГОСТ Р 7.0.5–2008. СИБИД. *Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления*, Москва 2008.

ГОСТ 2012 – ГОСТ Р 7.0.12–2011. СИБИД. *Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на русском языке. Общие требования и правила*, Москва 2012.

Иванов С.В., *Методологические проблемы педагогического источниковедения*. Воронеж: Воронежский государственный университет, Воронеж 1968.

Климашкина Е.В., *Источники изучения педагогического опыта кадетских корпусов и военных гимназий дореволюционной России*: Дис. канд. пед. наук, Ставрополь 2006.

Пушкарев Л.Н., *Классификация русских письменных источников по отечественной истории*, Москва 1975.

Раскин Д.И., *Историко-педагогический источник в свете современных проблем источниковедения и системного подхода // Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики*, Москва 1986, с. 80–96.

Раскин Д.И., *Классификация педагогических источников // Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики*, Москва 1989, с. 84–98.

Abstract

Experience of standardized description of linguodidactic sources (on material of Russian language textbooks for the Poles of the XVIII century)

The standard form of describing linguodidactic sources is proposed in the article, first of all, the experience of describing various documents, in particular the experience of creating a form for the standardized description of linguistic works (B. Colomb and A. Pelfren), and secondly, the needs of researchers in the history of linguodidactics. Examples are given of filling in this form information on textbooks of the Russian language for the Poles M. Lubovitch, F.J. Makulsky and M.G. Zubakovich (XVIII century).

Keywords: history of linguodidactics, linguodidactic source study, standard form of source description, Russian language textbooks for Poles, 18th century, Mikolai Lyubovych, Franciszek Makulsky, Martin Zubakovich

Mateusz Szurek
 Uniwersytet Łódzki

W jaki sposób kształtować sprawność językową dziecka bilingwalnego?

Rozumienie pojęcia bilingwizm w glottodydaktyce i psycholingwistyce

W literaturze językoznawczej pojęcie *bilingwizm*, inaczej *dwujęzyczność*, *wielojęzyczność*, *poliglosja* czy *dyglotyzm*, najogólniej rozumiane jest jako posługiwanie się dwoma językami przez jednostkę bądź całą grupę społeczną w zależności od danej sytuacji¹. Od wielu lat pojęcie to definiowane jest różnie przez naukowców, wskutek czego rozumie się je szeroko – najczęściej jednak kojarzone jest z mówieniem w dwóch językach². Podobne uwagi poczynił także François Grosjean³.

Przytoczone niżej definicje dwujęzyczności zaproponowane przez wybranych badaczy ukazują, jak różnie definiowane i rozumiane jest omawiane pojęcie.

¹ M.T. Michalewska, *Polszczyzna osób bilingwalnych w Zagłębiu Ruhry w sytuacji oficjalnej*, Kraków 1991.

² Por. E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003, s. 103; J.F. Hamers, M. Blanc, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruksela 1983, s. 22.

³ Por. F. Grosjean, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge 1982, s. 231.

Tabela 1. Definicje bilingwizmu

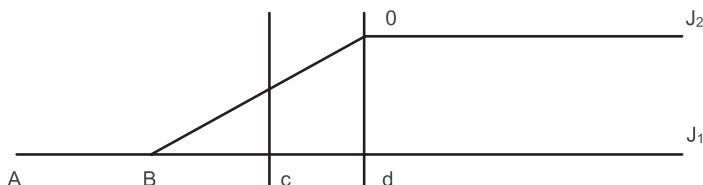
Autor	Wyjaśnienie pojęcia <i>bilingwizm</i>
J. MacNamara	bilingwalne są takie indywidualności, które znajdują się w położeniu opanowania drugiego języka tylko w minimalnym wymiarze: w kontekście mówienia, pisania, rozumienia czy też czytania
R. Hall	znajomość przynajmniej niektórych struktur gramatycznych drugiego języka
E. Haugen	zdolności produkowania kompletnej, sensownej wypowiedzi w drugim języku
A. Weiss	bezpośrednie użycie drugiego języka bez potrzeby tłumaczenia z języka ojczystego
M. Braun	aktywne i kompletne, równoprawne władanie dwoma lub więcej językami
L. Bloomfield	opanowanie obu języków tak jak języka ojczystego
W. Mackey	użycie do wyboru dwóch lub więcej języków przez jedną osobę
E. Oskar	zdolność wykorzystania obu języków w różnych sytuacjach czy też umiejętność automatycznego zmieniania kodu językowego
E. Blocher	pod pojęciem dwujęzyczności rozumie się należenie osoby do dwóch społeczności językowych w takim stopniu, że powstaje wątpliwość, do którego z obu języków osoba ta ma bliższy stosunek czy może który język określane jako język ojczysty lub który jest opanowywany z większą łatwością, lub w którym się myśli
U. Weinreich	dana osoba używa alternatywnie dwóch języków zależnie od kategorii sytuacji komunikacyjnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Kainacher, *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa*, Kraków 2007, s. 22–23.

Mnogość przytoczonych definicji bilingwizmu potwierdza, że w literaturze istnieją liczne teorie dotyczące dwujęzyczności. Wieloaspektowość tego pojęcia spowodowała, że dotychczas jednoznacznie nie zdefiniowano tego zjawiska.

Proces stawania się dwujęzycznym

Ewa Lipińska opracowała w formie graficznej proces stawania się dwujęzycznym w sposób zaprezentowany na rysunku 1.



Rysunek 1. Proces stawania się dwujęzycznym

Źródło: E. Lipińska, *Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć?*, „Przegląd Polonijny” 2002, z. 4, s. 107.

Początek przyswajania języka ojczystego można określić w bardzo łatwy sposób – jest to bowiem najczęściej dzień narodzin dziecka (punkt A). W punkcie B dochodzi do rozpoczęcia nabywania/uczenia się języka ojczystego. Od tego momentu osoba rozwija kompetencje w języku ojczystym (linia ciągła J_1). W tym samym momencie rozpoczyna się także okres „doganiania” ekwiwalentnego nosiciela J_2 (odcinek B–0). Między punktami c i d znajduje się proces stawania się dwujęzycznym. Punkt 0 symbolizuje w rzeczywistości nieuchwytną fazę przejścia z jednojęzyczności do dwujęzyczności. Na powyższy wykres należy spojrzeć jak na rzut z góry. Widać wtedy dokładnie, że żadna linia nie jest ani nad, ani pod drugą, bowiem obie znajdują się na tej samej płaszczyźnie. Ta równoległość obu kodów oznacza ambilingwizm, który według autorki nie zakłada pełnego opanowania dwóch języków⁴.

Trudności podczas nabywania języka drugiego

W momencie kontaktu językowego używane języki determinują się wzajemnie. W wyniku tego dochodzi do powstania błędów językowych, interferencji językowych, zapożyczeń czy zjawiska przełączania kodów. Powszechna jest opinia, że osoby bilingwalne zmieniają sposób porozumiewania się w zależności od rozmówcy⁵. Co ciekawe, więcej interferencji pojawia się podczas rozmowy dwóch osób dwujęzycznych niż w trakcie konwersacji osoby bilingwalnej z jednojęzyczną. Jest to wynikiem większej swobody w czasie rozmowy w obecności partnera bilingwalnego⁶. Poniżej zaprezentowano podstawowe trudności, jakie mogą wystąpić podczas przyswajania języka drugiego. Wśród nich wyróżnia się:

1. Interferencje – termin wprowadzony do literatury przez Uriela Weinreicha w 1953 roku. Pojęcie to powstało

dla oznaczenia wszelkich odchyłeń od normy językowej, spotykanych w mowie ludzi posługujących się więcej niż jednym językiem. Odchylenia te powstają w wyniku nakładania się struktur języka wyjściowego na język przyswajany. Obecnie traktuje się zjawisko interferencji językowej szerzej, ponieważ może ono mieć miejsce zarówno u osób jednojęzycznych (interferencja wewnątrzjęzykowa), jak i dwu- lub wielojęzycznych (interferencja zewnątrzjęzykowa)⁷.

Interferencja wewnątrzjęzykowa polega na „przyporządkowywaniu określonych struktur innym strukturom tego samego języka”⁸, natomiast w przypadku interferencji zewnątrzjęzykowej „następuje przyporządkowywanie reguł języka przyswajanego regułom języka wyjściowego”⁹.

⁴ E. Lipińska, *Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć?*, „Przegląd Polonijny” 2002, z. 4, s. 107.

⁵ M. Błasiak, *Dwujęzyczność i penglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków 2011, s. 122.

⁶ M. Błasiak, *Dwujęzyczność...*, dz. cyt., s. 123.

⁷ A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1994, s. 220.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

2. Zapożyczenia – jasną i przejrzystą definicję zapożyczenia zaproponowała Marzena Błasiak w swojej publikacji. Definiuje je jako:

elementy językowe (wyrazy, zwroty, derywaty, typy derywatów, formy fleksyjne, konstrukcje składniowe, związki frazeologiczne) przejęte z jednego języka do drugiego. Zapożyczenia adaptowane są z języka mówionego bądź za pośrednictwem medium wzrokowego¹⁰.

W mowie osób bilingwalnych występuje wiele zapożyczeń, które nie pojawiają się w polszczyźnie standardowej – funkcjonują jedynie w języku polonijnym. Jest to efekt odmiennych potrzeb językowych, które motywowane są przebywaniem w innym kręgu kulturowym¹¹.

3. Code switching – zjawisko definiowane jako „wtrącenie słów, wypowiedzi lub zdań z obcego języka w niezmienionej (oryginalnej) formie oraz wymawianie ich jako *native speaker*”¹². Polega na przemianowym używaniu dwóch lub więcej języków podczas jednej wypowiedzi¹³. Osoby bilingwalne, jeśli nie potrafią wysłowić się w języku pierwszym, używają w zastępstwie języka docelowego. Dzięki temu ich wypowiedź nie zostaje zakłócona ani przerwana, a rozmowa płynnie toczy się dalej. Choć dialog powinien być dostosowany zawsze do rozmówcy, niekiedy osoby dwujęzyczne „przechodzą” z jednego języka do drugiego w towarzystwie osoby jednojęzycznej. W takim wypadku przekaz dla osoby monolingwalnej może nie być do końca jasny, a nadawca może nie być dobrze zrozumiany.
4. Interjęzyk – definiowany przez Aleksandra Szulca jako „typ kompetencji językowej ucznia, będącej wypadkową kompetencji w języku ojczystym i docelowym”¹⁴. Uważany jest za uproszczoną wersję języka docelowego (znacznie się od niej różni) posiadającą własną gramatykę i nastawioną przede wszystkim na cel komunikacyjny. Składa się z trzech typów reguł:
- reguł języka ojczystego,
 - reguł języka obcego,
 - reguł przynależnych jedynie danej osobie¹⁵.

Interjęzyk charakterystyczny jest w początkowej fazie przyswajania języka docelowego. Nazywany jest dialektem pośrednim między L_1 a L_2 , ale także określany jest jako „stadium pośrednie między kolejnymi etapami w opanowywaniu języka docelowego”¹⁶. Kiedy pewne niepoprawne reguły interjęzyka utrzymują się przez dłuższy okres i nie ustępują w wyniku specjalnych ćwiczeń, można mówić w takiej sytuacji o pidginie¹⁷.

¹⁰ M. Błasiak, *Dwujęzyczność...*, dz. cyt., s. 129.

¹¹ M. Błasiak wysnuła ten wniosek ze zgrupowanego materiału językowego od polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii.

¹² E. Lipińska, *Język ojczysty...*, dz. cyt., s. 88.

¹³ J. Cieszyńska, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków 2006, s. 57.

¹⁴ A. Szulc, *Słownik dydaktyki...*, dz. cyt., s. 100.

¹⁵ E. Lipińska, *Język ojczysty...*, dz. cyt., s. 92.

¹⁶ Tamże, s. 93.

¹⁷ Pidgin – „język, który ma bardzo ograniczone słownictwo i uproszczoną gramatykę. Pierwotnie było to skrzyżowanie języka angielskiego z chińskim lub językiem melanezyjskim. Pidgin (nazwa ta ma być zniekształ-

Sprawność językowa dziecka dwujęzycznego - analiza przypadku¹⁸

Podobnie jak w przypadku bilingwizmu, w literaturze możemy spotkać wiele funkcjonujących równocześnie definicji sprawności językowej. Według Stanisława Grabiasa sprawność językowa ściśle łączy się z mówieniem i rozumieniem. Stanowi ona rezultat czterech umiejętności, do których należą:

- językowa sprawność systemowa – opanowanie języka w aspekcie fonologicznym, składniowym i morfologicznym,
- językowa sprawność społeczna – umiejętność dostosowania własnej wypowiedzi do odbiorcy,
- językowa sprawność sytuacyjna – budowanie wypowiedzi stosownych do sytuacji komunikacyjnej,
- językowa sprawność pragmatyczna – posiadanie umiejętności osiągnięcia celu wypowiedzi¹⁹.

Na potrzeby tego artykułu przyjęto definicję zaproponowaną przez Martę Adamczyk-Borucką, która zaznacza, że „sprawność językowa odnosi się do umiejętności poprawnego zastosowania przez nadawcę reguł językowych. Ich znajomość oraz umiejętność wykorzystania jest wyznacznikiem poprawności wymowy, poprawności fleksyjnej, składniowej, słowotwórczej, leksykalno-semantycznej oraz frazeologicznej”²⁰. Powyższe poprawności stały się przedmiotem analizy w niniejszym artykule (z wyłączeniem poprawności wymowy).

coną formą angielskiego słowa *business*) funkcjonował jako język handlowy, umożliwiający porozumiewanie się europejskich kupców z tubylczą ludnością Dalekiego Wschodu i Melanezji” (E. Lipińska, *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków 2013, s. 94).

¹⁸ „Badany chłopiec urodził się w Australii. Jego rodzice emigrowali na początku lat dziewięćdziesiątych. Tam nauczyli się języka angielskiego poprzez kontakty międzyludzkie. Uczęszczali również na kursy doszkalające, które pomogły im opanować w szybkim tempie język potrzebny do codziennej komunikacji. Rodzice od samego początku zwracali się do badanego w języku polskim. Pierwszym słowem chłopca było *mama*, podobnie jak prawie wszystkich polskich dzieci. Wychowany został w kulturze polskiej, co w późniejszym czasie przyczyniło się do łatwego rozpoznania jego narodowości przez rodowitych Australijczyków. Przechodził więc przez początkowe okresy rozwoju mowy w otoczeniu wyłącznie języka polskiego. W wieku trzech lat poszedł do przedszkola bez żadnej znajomości języka angielskiego. Znał jedynie pojedyncze słowa, które były wplątane podczas rozmów w domu, ponieważ rodzice mieszała języki oraz używali języka polonijnego. Po przyjeździe do przedszkola chłopiec nauczył się języka angielskiego w sposób komunikatywny w przeciągu niecałych dwóch miesięcy. Na szczęście nie »utonął« w sytuacji braku możliwości komunikowania się językowego. Bezpośredni kontakt z rówieśnikami mówiącymi w języku angielskim spowodował szybkie oswojenie się z grupą oraz możliwość kontaktu werbalnego. Chłopiec od samego początku pragnął się komunikować i był chętny do wszelkiego rodzaju komunikacji. Akwizycja sukcesywna po częściowym opanowaniu J, spowodowała, że dziecko uczyło się jednocześnie dwóch języków – kontynuowało naukę języka polskiego w domu, natomiast w szkole uczyło się języka angielskiego. Obecnie chłopiec uczęszcza do szkoły, posługuje się biegle zarówno językiem polskim, jak i angielskim. Tego pierwszego używa jednak tylko w komunikacji z rodzicami i Polakami mieszkającymi w jego otoczeniu” (M. Szurek, *Polak czy Australijczyk? Problem poczucia tożsamości narodowej i stosunku do języka polskiego dzieci mieszkających w Australii*, w druku).

¹⁹ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 283.

²⁰ M. Adamczyk-Borucka, *Sprawność językowa dzieci ośmioletnich. Porównanie zdolności językowych dziewcząt i chłopców w normie intelektualnej*, „Szkoła Specjalna” 2013, nr 4(270), t. LXXIV, s. 271.

Poprawność leksykalno-semantyczna

Kompetencja leksykalna jest zjawiskiem złożonym. Rodzimi użytkownicy języka znają bowiem nie tylko znaczenie słów, którymi się posługują na co dzień, ale dodatkowo potrafią je prawidłowo odmienić. Wiedzą, w jakich sytuacjach komunikacyjnych je stosować, z jakimi wyrazami je łączyć, oraz są świadomi niejednoznaczności, odcieni znaczeniowych, nacechowania stylistycznego poszczególnych wyrazów²¹. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* kompetencja ta definiowana jest jako znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka, na które składają się elementy leksykalne i gramatyczne. Z kolei kompetencja semantyczna to świadomość i umiejętność organizacji znaczenia. Obie te kompetencje wchodzi w skład kompetencji lingwistycznej²².

Opanowanie leksyki języka drugiego nie jest łatwe, ponieważ jest to proces złożony. Dodatkowo czynność tę utrudnia interferencja. Te same „lub podobne elementy rzeczywistości, znajdujące odbicie w naszej świadomości, należy nazywać w języku docelowym, a nie jak dotąd w języku ojczystym”²³. W wyniku tego, że językowe obrazy świata dwóch języków często zupełnie nie przystają do siebie²⁴, dochodzi do powstania błędów językowych.

W wypowiedziach chłopca wyróżniono takie błędy słownikowe (wyrazowe)²⁵, jak np.:

- Przykryj ją, bo ma *drożdże*. – popr. *dreszcze*²⁶,
- Na pewno to tam *przepadło* za łóżko? – popr. *wpadło*²⁷.

Błędy leksykalne popełniane przez badanego najczęściej spowodowane były podobieństwem brzmieniowym obu wyrazów. W związku z tym chłopiec używał wyrazu w zdaniu w niewłaściwym znaczeniu. Nieznajomość znaczenia poszczególnych wyrazów doprowadziła także do powstania błędów polegających na naruszeniu łączliwości leksykalno-semantycznej wyrażań.

Język polski posiada bardzo bogaty zasób leksykalny. Ogromna liczba słów powoduje, że osoba dwujęzyczna ma problem z ich zapamiętaniem. W związku z tym przed przystąpieniem do nauki słownictwa lektor/nauczyciel/rodzic powinien odpowiedzieć sobie na trzy podstawowe pytania:

²¹ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 76.

²² D. Coste i in., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

²³ W. Miodunka, *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, „Przegląd Polonijny” 1997, z. 1, s. 138.

²⁴ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki...*, dz. cyt., s. 79.

²⁵ W artykule zaprezentowano tylko niektóre wybrane błędy popełniane przez badanego, uznane za najbardziej reprezentatywne.

²⁶ Błąd polega na niepoprawnym użyciu wyrazu *drożdże*. Najprawdopodobniej powstał on na skutek skojarzenia brzmieniowego z wyrazem *dreszcze*. Badany zamiast odpowiedniego słowa *dreszcze* użył *drożdże*, ponieważ posiadał go w swoim słowniku i nie skojarzył z prawidłowym znaczeniem.

²⁷ Czasownik *przepaść* został w powyższym zdaniu użyty w niewłaściwym znaczeniu. *Przepaść* oznacza *stać się trudnym do odnalezienia; zgubić się, zginąć, zapodziać się, zawieruszyć się*, natomiast *wpaść* to *padając, lecąc trafić gdzieś, dostać się do wnętrza czegoś*. Oba wyrazy pochodzą z tej samej rodziny wyrazów, jednak posiadają inne znaczenie i inną dystrybucję. Dodatkowo występuje między nimi podobieństwo brzmieniowe, stąd użycie niewłaściwego słowa przez badanego.

1. Jakiego słownictwa potrzebuje najbardziej człowiek przyswajający drugi język?
2. Jak pomóc mu je zapamiętać?
3. Jak sprawdzać, czy dany zasób leksykalny został już przez niego opanowany?²⁸

Gdy dziecko nie rozumie danego słowa, pierwszym z etapów nauki jest przytoczenie definicji danego pojęcia. Trzeba jednak pamiętać, że może to być jedynie jeden z elementów ćwiczeniowych. Słownictwa nie należy bowiem uczyć w izolacji, ponieważ w takim wypadku nowo poznawane słowa nie niosą ze sobą żadnego przesłania. Dopiero zaprezentowanie leksyki w danym kontekście (jak najbardziej naturalnym) przyczynia się do jego „kognitywnego zaczepienia” w pamięci uczącego się. W taki właśnie sposób przyswajamy słownictwo języka wyjściowego. Łatwiej zapamiętać także słowa, które są powiązane ze sobą tematycznie i znaczeniowo²⁹.

W celu kształtowania poprawności leksykalno-semantycznej można zaproponować dziecku poniższe ćwiczenia³⁰:

1. Tłumaczenie znaczeń poszczególnych wyrazów, np.:
drożdże (tj. masa złożona z grzybów jednokomórkowych wykorzystywana w przemyśle fermentacyjnym i piekarniczym),
dreszcze (uczucie zimna połączone z mimowolnymi ruchami niektórych grup mięśni ciała, występujące podczas nagle zjawiającej się gorączki albo wskutek reakcji nerwowej na coś).

Aby nauka przyniosła oczekiwane efekty, wskazane jest umiejscowienie tłumaczonych wyrazów w danym kontekście, np. w zdaniu.

2. Uzupełnianie zdań poszczególnymi wyrazami, np.:
drożdże, dreszcze, przepaść, wpaść
 - a) W trakcie oglądania filmu miałem
 - b) Pilot mi za łóżko.
 - c) Mama dodała do ciasta.
 - d) Nikt nie wie, gdzie on jest. Wszyscy mówią, że bez wieści.
3. Wybór sformułowań mających znaczenie podobne do podkreślonego, np.:
Wyszedł z domu i przepadł.
 - a) zapadł się,
 - b) zginął,
 - c) przewrócił się.

Kształtowanie kompetencji leksykalnej polega przede wszystkim na ciągłym, regularnym powtarzaniu i przypominaniu poznanego słownictwa. Należy także pamiętać o odpowiednim doborze materiału leksykalnego, który uzależniony jest od indywidualnych potrzeb uczącego się. Według Hanny Komorowskiej najważniejsza w nauczaniu leksyki „jest wielość możliwych skojarzeń, a więc skojarzenia graficzne, tematyczne, wizualne

²⁸ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki...*, dz. cyt., s. 79.

²⁹ Tamże, s. 85.

³⁰ Więcej ćwiczeń można znaleźć w publikacji A. Seretny i E. Lipińskiej, cytowanej powyżej.

i gramatyczne, zaś elastyczność magazynowania i przywoływania potrzebnego wyrazu to gwarancja trwałości zapamiętywania i gotowości pamięci³¹.

Poprawność frazeologiczna

Podczas nauki języka polskiego oprócz słownictwa potrzebna jest także wiedza na temat typowych dla języka polskiego połączeń wyrazowych. Przykładami są związki frazeologiczne, których znaczenia najczęściej trzeba nauczyć się na pamięć, aby móc używać ich w poprawnej konfiguracji. Osobom dwujęzycznym często sprawia to problem, czego przykład stanowią zaprezentowane poniżej błędy:

- Nic ciekawego *ci do oka nie wpadło?* – popr. *nie wpadło ci w oko*³²,
- *Tym starszy ser, tym lepszy.* – popr. *im*³³.

W celu podniesienia świadomości językowej dziecka dwujęzycznego i kształtowania jego poprawności frazeologicznej można skorzystać z poniżej proponowanych ćwiczeń:

1. Nauka piosenek, w których występują związki frazeologiczne.
2. Zastępowanie zwrotów bliskoznacznym czasownikiem, np.: *wpaść komuś w oko – spodobać się*.
3. Zaznaczenie właściwego komponentu związku frazeologicznego, np.:
Im starszy ser, tym.....
a) gorszy,
b) lepszy,
c) żólciejszy.

Nauka frazeologii, podobnie jak słownictwa, wymaga systematyczności w celu przyswojenia określonego materiału. Opanowanie związków frazeologicznych nie jest łatwe dla osoby dwujęzycznej, niejednokrotnie sprawia problem także osobom jednojęzycznym.

Poprawność fleksyjna

Język polski posiada fleksję, dlatego też jest jednym z trudniejszych języków do nauki. Największy problem sprawia osobom, których pierwszym językiem jest język angielski³⁴. Nieprawidłowa odmiana wyrazów znanych powszechnie, używanych w języku i odnoszących się do codziennych realiów to błąd fleksyjny. Najczęściej utrudnia

³¹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s. 124.

³² W przykładzie doszło do zniekształcenia związku frazeologicznego *wpaść komuś w oko* oznaczającego *ktos spodobał się komuś*, zwłaszcza *osobie odmiennej płci*, *coś spodobało się komuś*, *zwróciło na siebie czyjąś uwagę*. W języku polskim występuje zwrot *wpaść do oka* (o zanieczyszczeniu, które dostało się do oka). W tym wypadku badany chciał spytać, czy dana rzecz wzbudziła zainteresowanie, zwróciła na siebie uwagę (znaczenie związku frazeologicznego *wpaść komuś w oko*). Dwa wyrażenia różnią się jedynie przyimkiem, dlatego też doszło do pomieszania znaczeń obu wyrażen.

³³ W przykładzie tym doszło do zaburzenia struktury wyrażenia *Im starszy ser, tym lepszy* polegającego na zmianie formy frazeologizmu wskutek wymiany składnika związku. Wymiana spójników zestawionych (skorelowanych) *im...*, *tym...* na *tym...*, *tym...* sprawia, że związek frazeologiczny staje się nielogiczny i niezrozumiały. Najprawdopodobniej błąd wynika ze skojarzenia brzmieniowego – badający nie zdawał sobie sprawy, że użyte przez niego dwa spójniki są różne.

³⁴ Badany chłopiec na co dzień posługuje się angielszczyzną.

on prawidłową interpretację wypowiedzi bądź przywołuje też skojarzenia, które nie są zgodne z intencją nadawcy.

Wśród błędów popełnianych przez chłopca znalazły się m.in.:

- Jak to zrobisz, to będzie *kłopot*. – popr. *kłopot*³⁵,
- Zabraknie *kabelu*. – popr. *kabla*³⁶.

Aby użytkownik języka prawidłowo odmieniał wyrazy, musi znać zasady gramatyczne. Można ich uczyć na dwa sposoby:

- dedukcyjny – polegający na wyjaśnianiu zasady gramatycznej i wykonywaniu ćwiczeń automatyzujących jej użycie,
- indukcyjny – polegający na samodzielnym formułowaniu zasady przez uczącego się na podstawie materiałów ilustrujących³⁷.

Znajomość reguł nie gwarantuje jednak całkowitego sukcesu w procesie nauczania drugiego języka – należy je bowiem prawidłowo wykorzystywać w sytuacjach komunikacyjnych. W celu podniesienia umiejętności fleksyjnych można zaproponować uczącemu się poniższe ćwiczenia:

1. Powtarzanie tej samej struktury przy zmianie wypełnienia leksykalnego:
 - a) zamiana jednego elementu, np. *mama daje mi prezent / tata – tata daje mi prezent*,
 - b) zamiana dwóch elementów, np. *Antek ogląda film / Grzegorz, serial – Grzegorz ogląda serial*,
 - c) zamiana elementów leksykalnych i ich form, np. *Olaf pomaga siostrze / wy, brat – Wy pomagacie bratu*.
2. Uzupełnianie luk właściwymi formami wyrazów:
 - a) fleksja rzeczownika, np. *To jest nauczycielka. Ona jest nauczycielką / Agnieszka to kucharka.*,
 - b) fleksja rzeczownika i przymiotnika – uzupełnianie luk właściwymi formami rzeczownika i przymiotnika, np. *Mama na szczęście nie ma przeze mnie (poważne kłopoty)*,
 - c) fleksja czasownika – uzupełnianie luk właściwymi formami czasownika, np. *Bar-dzo (boleć) go ręka*.

Zdania proponowane uczącemu się powinny odnosić się do sytuacji prostych, z życia codziennego. Dopiero w końcowym etapie należy wprowadzać konstrukcje trudniejsze (zgodnie z zasadą stopniowania trudności).

³⁵ Formę utworzono od rzeczownika *kłopot*. Błąd polega na przypisaniu rzeczownikowi niewłaściwego rodzaju gramatycznego: badany utworzył analogicznie nieistniejący w języku polskim rodzaj żeński powyższego rzeczownika od rodzaju męskiego – (*ten*) *kłopot* – (*ta*) *kłopot*. Ustalenie niewłaściwego rodzaju powodowało także błędną odmianę tego rzeczownika w przypadkach zależnych.

³⁶ Wybrano niewłaściwą końcówkę fleksyjną dopełniacza liczby pojedynczej (-u zamiast -a). W języku polskim zasady wyboru tych końcówek są skomplikowane i dopuszczają wiele wyjątków. Poważniejszym błędem byłaby sytuacja odwrotna, kiedy to błędnie zostaje wybrana końcówka -a zamiast -u, np. *samochoda, tramwaja*. Dodatkowo postać *kabelu* została wyrównana do postaci mianownikowej *kabel*.

³⁷ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki...*, dz. cyt., s. 120–121.

Poprawność składniowa

Kształtowanie kompetencji składniowej jest istotnym elementem podczas nauki języka. Opanowanie języka na wysokim poziomie, tj. budowanie zdań poprawnych pod względem składniowym, wiąże się ze znajomością reguł gramatycznych i umiejętnością ich prawidłowego zastosowania. Niski poziom opanowania sprawności gramatycznych przyczynia się do występowania w wypowiedziach błędów składniowych. Pojawiają się one w momencie, gdy struktura wypowiedzi narusza podstawowe zasady budowy zdania, natomiast zrozumienie jego treści jest niemożliwe bądź ograniczone.

U badanego błędy składniowe występowały przede wszystkim w zakresie naruszenia związku rzędu wynikającego z nieznanymi wymaganiami składniowymi czasownika bądź nieuwzględnienia zmiany rekcji czasownika rządzącego biernikiem, np.:

- On to nigdy nie mógł zaśpiewać *piosenkę*, bo nigdy nie chciał. – popr. *piosenki*³⁸,
- Tutaj masz chyba *pająk*. – popr. *pająka*³⁹.

W doskonaleniu kompetencji składniowej można wykorzystywać tzw. ćwiczenia transformacyjne. Polegają one na przekształcaniu struktury podanego zdania w inną, niosącą to samo znaczenie, np. *Kiedy Marta pracowała w szkole, nigdy nie miała wolnego czasu. / W trakcie pracy w szkole Marta nigdy nie miała czasu.* Dobrym ćwiczeniem są także przekształcenia leksykalno-gramatyczne, np. *Wędlina jest droższa od chleba / Wędlina jest droższa niż chleb.*

Doskonałym urozmaicheniem ćwiczeń proponowanych powyżej mogą być tzw. ćwiczenia symulujące komunikację. Dzięki nim uczeń ma możliwość zastosowania nowo poznanych reguł gramatycznych w zdaniach występujących w codziennej komunikacji. Wśród wspomnianych ćwiczeń wyróżniamy:

- a) ćwiczenia fatyczne – polegające na podtrzymaniu komunikacji, która może zostać utrudniona w wyniku niezrozumienia, niedosłyszania itp.,
- b) ćwiczenia z zarysowanym kontekstem wypowiedzi – polegające na przedstawieniu sytuacji dobranej w taki sposób, aby użycie nowej struktury było jak najbardziej naturalne,
- c) ćwiczenia sytuacyjne – polegające na zaaranżowaniu konkretnej sytuacji komunikacyjnej, opartej na gotowym scenariuszu działań językowych⁴⁰.

Przyswojenie gramatyki nie jest jednak umiejętnością natychmiastową. Aby operować daną regułą, potrzeba sporo czasu, w trakcie którego należy wykonywać różnego rodzaju ćwiczenia wdrażające, komunikacyjne i stosować przy tym objaśnienia gramatyczne⁴¹.

³⁸ Błąd polega na naruszeniu związku rzędu wynikającego z nieuwzględnienia zmiany rekcji czasownika rządzącego biernikiem (po negacji). Zaprzeczony czasownik modalny *nie mógł* wpływa na postać dopełnienia, które powinno wystąpić w dopełniaczu (*piosenki*).

³⁹ Błąd polegający na naruszeniu związku rzędu wynikającego z nieznanymi wymaganiami składniowymi czasownika. Czasownik *mieć* ma następujące wymagania składniowe: *ktos ma coś/kogoś* i łączy się z dopełnieniem w bierniku, który jest równy dopełniaczowi dla rzeczowników żywotnych. Tymczasem dziecko zastosowało formę mianownika, która nie występuje w związkach z dopełnieniem.

⁴⁰ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki...*, dz. cyt., s. 129–131.

⁴¹ Tamże, s. 133.

Zakończenie

Ukazane błędy językowe pozwalają wysnuć wniosek, że opanowanie sprawności językowej u dziecka bilingwalnego nie jest łatwą czynnością, bowiem niejednokrotnie zdarza się, że jeden z języków zostaje opanowany na niższym poziomie. W związku z tym potrzebne jest wprowadzenie ćwiczeń, które pozwolą podnieść sprawność językową uczącego się. Przytoczone w artykule ćwiczenia stanowią jedynie przykłady i propozycje, które mają stać się inspiracją dla lektorów uczących języka polskiego jako obcego, nauczycieli i rodziców. Najważniejsze w nauczaniu są bowiem elastyczność w procesie dydaktycznym i umięjętny dobór ćwiczeń, które pozwolą kształtować i rozwijać sprawność językową.

Bibliografia

- Adameczyk-Borucka M., *Sprawność językowa dzieci ośmioletnich. Porównanie zdolności językowych dziewcząt i chłopców w normie intelektualnej*, „Szkoła Specjalna” 2013, nr 4(270), t. LXXIV.
- Błasiak M., *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków 2011.
- Cieszyńska J., *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków 2006.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
- Grosjean F., *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge 1982.
- Hamers J.F., Blanc M., *Bilingualité et bilinguisme*, Bruksela 1983.
- Kainacher K., *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa*, Kraków 2007.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Lipińska E., *Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć?*, „Przegląd Polonijny” 2002, z. 4.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
- Lipińska E., *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków 2013.
- Michalewska M., *Polszczyzna osób bilingwalnych w Zagłębiu Ruhry w sytuacji oficjalnej*, Kraków 1991.
- Miodunka W., *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, „Przegląd Polonijny” 1997, z. 1.
- Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.

Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1994.

Szurek M., *Polak czy Australijczyk? Problem poczucia tożsamości narodowej i stosunku do języka polskiego dzieci mieszkających w Australii*, w druku.

Abstract

Ways to shape the linguistic efficiency of the bilingual child

The aim of the article is to portray problems a bilingual child can experience during simultaneous acquiring two tongues and to help teachers to overcome these problems and to raise the linguistic efficiency of the bilingual child. In the article linguistic mistakes made by the fourteen-year-old boy living in Australia were presented. Analysis of his linguistic mistakes and conclusions about the linguistic level with reference to the Polish language, in the ability of building correct sentences under the lexical and grammatical account, allowed to show concrete actions a reader may and should take in order to raise the linguistic level of boy in the second tongue.

Keywords: bilingualism, linguistic mistakes

Informacje dla autorów

Autorów prosimy o wykorzystanie następujących zasad przygotowania tekstu:

Dokument powinien zostać dostarczony w postaci elektronicznej, w pliku .DOC (program Word) oraz w formie wydruku; czcionka Times New Roman, 12 punktów, interlinia 1,5 wiersza).

Omawiane w artykułach **jednostki (wyrazy, zwroty)** wyodrębniamy kursywą.

Cytaty zamieszczone w tekście zapisujemy w cudzysłowie, dłuższe cytaty (ponad dwa wiersze) – w osobnych akapitach, mniejszą czcionką, bez cudzysłowu.

Znaczenia wyrazów podajemy w tzw. łapkach.

Wyrazy hasłowe wyodrębniamy pogrubieniem.

Obowiązują **przypisy** dolne. Poszczególne elementy adresu bibliograficznego oddzielamy przecinkami. W przypisach stosujemy polskie **skrót**y: tamże, dz.cyt., incipit tytułu w przypadku przywołania więcej niż jednej pracy danego autora.

Wszystkie **tabele i wykresy** muszą być ponumerowane, opatrzone tytułem i źródłem.

Bibliografię sporządzamy według następującego wzoru:

Nazwisko inicjał imienia, rok wydania, *Tytuł*, miejsce wydania, numery stron.

Jeżeli publikacja ma wielu autorów, podajemy wszystkie nazwiska. Kursywą podajemy tytuły książek, rozdziałów, artykułów. W cudzysłowach podajemy tytuły czasopism.

Pozycje bibliograficzne powinny być uporządkowane alfabetycznie według nazwisk autorów. Prace jednego autora należy uporządkować alfabetycznie według tytułów.

Ze względu na wprowadzenie wersji elektronicznej czasopisma **odnośniki do stron internetowych** muszą być aktywne, zweryfikowane przez autora przed oddaniem tekstu do redakcji z opisaną datą dostępu do strony, np. <http://www.jezykoznawstwo.ahe.lodz.pl/index.php?id=16>, dostęp: 16.12.2013.

Prosimy o dołączenie do tekstu krótkiego streszczenia (do 15 wierszy) wraz z tytułem i słowami kluczowymi w językach polskim i angielskim.

Prosimy o podanie tytułu lub stopnia naukowego, adresu reprezentowanego ośrodka naukowego, adresu prywatnego, numeru telefonu oraz adresu e-mail.

Informacje dodatkowe są podane na stronie internetowej Wydawnictwa AHE w Łodzi www.wydawnictwo.ahe.lodz.pl w zakładce Informacje dla autorów.

Czasopismo „Językoznawstwo” publikuje na swych łamach materiały poświęcone aktualnym problemom współczesnej lingwistyki obejmujące zagadnienia systemu gramatycznego i leksykalnego, semantyki i pragmatyki językowej, leksykologii i leksykografii, gramatyki kontrastywnej, socjolingwistyki, kontaktów językowych, polityki językowej oraz procesów nauczania i uczenia się języków obcych. Oddany do rąk Czytelników jedenasty numer „Językoznawstwa” z uwagi na swą zawartość został podzielony na cztery grupy tematyczne.

The journal "Linguistics" publishes articles that examine current problems of contemporary linguistics and covers the grammatical and lexical system, semantics and language pragmatics, lexicology and lexicography, contrastive grammar, sociolinguistics, linguistic contacts, language policy as well as teaching and learning foreign languages. The eleventh issue of "Linguistics" has been divided into four thematic sections.

